

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: Haridusinnovatsioon

Klaarika Prii, Pirgit Saar

ÕPETAJATE KOLLEKTIIVSET TÕHUSUST MÕJUTAVAD TEGURID NING
ÕPETAJATE MITTEFORMAALNE KOOSTÖÖ KUI MEETOD KOLLEKTIIVSE
TÕHUSUSE TÕSTMISEKS ÜHE PÕHIKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: prof Äli Leijen

Tartu 2019

RESÜMEE

Õpetajate kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid ning õpetajate mitteformaalne koostöö kui meetod kollektiivse tõhususe tõstmiseks ühe põhikooli näitel

Koolis tegeleb samade õpilastega igapäevaselt rohkem kui üks õpetaja. Selleks, et õpilased saavutaksid paremaid õpitulemusi ning väheneks õpetajate töökoormus, on vajalik kõigi õpetajate koostöö. Edukaks koostööks on oluline üksteist tunda ning olla veendunud, et üheskoos tegutsedes suudetakse saavutada positiivseid muutusi ehk ollakse kollektiivselt tõhusad. Üksteise tundma õppimiseks ei jää koolipäeva jooksul piisavalt aega ning seetõttu tuleb leida selleks alternatiivseid võimalusi. Käesoleva magistritöö eesmärk oli anda ülevaade kollektiivse tõhususe olulisusest, selgitada välja kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid, kirjeldada kollektiivse tõhususe hindamise võimalusi ning selgitada välja õpetajate mitteformaalse koostöö meetodi mõju õpetajate kollektiivsele tõhususele. Uuringus kasutati nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset uurimismeetodit. Tulemustest selgus, et koolis, kus toimib õpetajate mitteformaalne koostöö, tajutakse kollektiivset tõhusust, tuntakse end kolleegide ning juhtkonna liikmetega suhtlemisel vabamalt ning julgetakse raskuste korral küsida abi.

Märksõnad: enesetõhusus, kollektiivne tõhusus, mitteformaalne koostöö.

ABSTRACT

Factors influencing teachers collective efficacy. Informal collaboration as a method of enhancing collective efficacy: a case study of a basic school in Estonia.

More than one teacher is involved with the same students on a daily basis. Collaboration between all teachers is needed in order for students to achieve better learning outcomes and to lessen the workload of teachers. It is essential to highlight the benefits of teachers working together and the positive changes this could bring about. The first step would be to focus on team building and getting to know each other. Unfortunately there is not enough time to get to know your colleagues during the school day and it is necessary to find other ways for doing that. The aim of this Master's thesis was to find give an overview of the importance of collective efficacy, to identify the factors influencing the collective efficacy of teachers, to describe methods of measuring collective efficacy and to determine the impact of informal collaboration on the collective efficacy of teachers. Both qualitative and quantitative research methods were used in the study. The results showed that in a school where there is informal collaboration between teachers, collective efficacy is perceived, participants feel more comfortable while interacting with each other and feel they can ask for help if they are facing difficulties at work.

Keywords: self-efficacy, collective efficacy, informal collaboration.

SISUKORD

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Õpetajate kollektiivne tõhusus	9
1.1 Õpetajate enesetõhusus.....	9
1.2 Kollektiivne tõhusus	11
1.3 Kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid	14
1.3.1 Juhtimisstiil kui kollektiivse tõhususe mõjutegur	14
1.3.2 Õpetajate koostöö kui kollektiivse tõhususe mõjutegur.....	17
1.4 Kollektiivse tõhususe hindamine.....	18
2. Metoodika.....	22
2.1 Kontekst.....	22
2.1.1 Kooli ülevaade.....	22
2.1.2 Õpetajate klass kui sekkumine kollektiivse tõhususe tõstmiseks.....	23
2.1.3 Valim	25
2.1.4 Andmekogumine	25
2.1.5 Andmeanalüüs	27
3. Tulemused	30
3.1 Kirjeldav statistika ja üldised illustreerivad tulemused intervjuudest	30
3.2 Uurimisküsimus 1. Kuidas tajuvad uuritava põhikooli õpetajad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas?	32
3.3 Uurimisküsimus 2. Kuidas seostub uuritava põhikooli õpetajate enesetõhusus kollektiivse tõhususega?	34
3.4 Uurimisküsimus 3. Kuidas seostub juhtimise tajumine õpetajate kollektiivse tõhususega?	37

3.5	Uurimisküsimus 4. Kuivõrd on enesetõhususe ja juhtimishinnangu alusel võimalik prognoosida kollektiivset tõhusust?	39
3.6	Uurimisküsimus 5. Millist tajutud mõju avaldas väljatöötatud sekkumine õpetajate kollektiivsele tõhususele uuritavas põhikoolis?	43
3.7	Arutelu	45
3.8	Piirangud ja soovitus edaspidiseks	47
	Tänuõnad	49
	Autorsuse kinnitus	49
	Kasutatud kirjandus	50
	Lisad	56
	Lisa 1. Õpetaja enesetõhususe tajumine	
	Lisa 2. Kollektiivse tõhususe tajumine	
	Lisa 3. Juhtkonna toetuse tajumine	
	Lisa 4. Vastaja taustaandmed	
	Lisa 5. Intervjuu kava	
	Lisa 6. Intervjuude graafik	
	Lisa 7. Temaatiline kaart	

SISSEJUHATUS

Muutunud õpikäsituse rakendamise eesmärgiks on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel (Eesti elukestva õppe ... 2018). See eeldab piisavate teadmistega motiveeritud õpetajate olemasolu ja õpetajate vahelist koostööd.

Õpetaja motivatsioonist oleneb õppekvaliteet ning seega tuleb rohkem tähelepanu pöörata õpetajate motiveerimisele (Durksen, Klassen, & Daniels, 2017). Durksen jt (2017) on toonud välja, et õpetaja motivatsiooni üheks vormiks on enesetõhusus, mis on tema uskumus sellest, kas ja kuidas ta on suuteline mingi tegevuse või ülesandega hakkama saama. Enesetõhususele lisaks eristavad Durksen jt (2017) kollektiivset tõhusust, mis hõlmab nii iga meeskonnaliikme enesetõhususe määra kui ka erinevaid keskkonnast sõltuvaid tegureid. Kui kollektiiv tegutseb ühiste eesmärkide nimel ning valitseb koostöine õhkkond, võib kollektiivse tõhususe määra pidada kõrgeks, mis omakorda mõjutab positiivselt nii õpetajate kui ka õpilaste enesetõhusust, teisi motivatsioonivorme ja õpitulemusi (Bandura, 1993). Seetõttu tuleb selleks, et tõsta õpetajate kollektiivse tõhususe määra, pöörata tähelepanu meetmetele, mis toetavad kolleegide vahelist koostööd ning heade suhete arenemist.

Erinevates teadusuuringutes on järjest enam hakatud tähelepanu pöörama õpetajate koostoimimisele. On leitud, et koolides, kus on toimiv õpetajate sotsiaalne võrgustik, on õpilaste õpitulemused paremad (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012). Kollektiivne tõhusus ei ole oluline üksnes õpilaste tulemuste seisukohalt. Ross ja Gray (2006) toovad välja, et kõrge kollektiivse tõhususega koolides suudavad õpetajad paremini toime tulla stressirohkete perioodide ajal ning nende töörahulolu tase on kõrgem. Toimetulek stressiga ning tööga rahulolu on olulised faktorid õpetaja ametis jätkamise juures. Noorte õpetajate töölt lahkumine on probleemiks nii Eestis kui mujal maailmas. EHISE andmetel jäävad ligi 30% alustavatest õpetajatest kooli, kus nad alustasid, maksimaalselt üheks õppeaastaks (Selliov & Vaher, 2018). Lisaks on TALISE uurimistulemuste põhjal teada, et õpetajate omavaheline koostöö on Eestis pigem madal. Enam kui 30% õpetajatest ei ole kunagi külastanud kolleegi tunde ega andnud neile tagasisidet ning ei taju, et kolleegidega õpetatakse ühte klassi ühtse meeskonnana (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Seetõttu on oluline uurimisprobleem, kuidas tõsta õpetajate kollektiivset tõhusust.

Uurimisprobleemist tulenevalt on käesoleva töö eesmärk:

- 1) anda ülevaade kollektiivse tõhususe olulisusest;

- 2) selgitada välja õpetajate kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid;
- 3) kirjeldada kollektiivse tõhususe hindamise võimalusi;
- 4) selgitada välja õpetajate mitteformaalse koostöö meetodi mõju õpetajate kollektiivsele tõhususele.

Uurimisprobleemist ning töö eesmärgist lähtuvad uurimisküsimused:

- 1) Kuidas tajuvad uuritava põhikooli õpetajad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas?
- 2) Kuidas seostub uuritava põhikooli õpetajate enesetõhusus kollektiivse tõhususega?
- 3) Kuidas seostub juhtimise tajumine õpetajate kollektiivse tõhususega?
- 4) Kuivõrd on enesetõhususe ja juhtimishinnangu alusel võimalik prognoosida kollektiivset tõhusust?
- 5) Millist tajutud mõju avaldas väljatöötatud sekkumine õpetajate kollektiivsele tõhususele uuritavas põhikoolis?

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas tuginetakse varasematele uuringutele ning antakse ülevaade kollektiivse tõhususe mõiste kohta, selle olulisusest, mõõtmisvõimalustest ning kollektiivset tõhusust mõjutavatest teguritest. Töö teine osa keskendub sekkumisele, mida rakendati ühe Eesti põhikooli õpetajate kollektiivse tõhususe tõstmiseks. Sealhulgas antakse ülevaade koolist, selle kollektiivist ning anketeerimise ja intervjuerimise käigus kogutud andmete analüüsi protsessist. Tulemustest antakse ülevaade töö kolmandas osas.

Käesoleval magistritööl on kaks autorit. Koos kirjutamise võimaldamiseks koostasid töö autorid jagatud kausta keskkonda *Google Drive*, kuhu kogusid kõik teemakohased artiklid, intervjuude helifailid ning nende transkribeerimised ja anketeerimisega seonduvad materjalid. Lisaks salvestati kausta käesoleva magistritöö ühise kirjutamise protsessi käigus valminud erinevad magistritööde variandid. Teooria osa kirjutamisega tegelesid mõlemad autorid. Pirgit alustas enesetõhususe ning Klaarika kollektiivse tõhususe osaga. Seejärel vahetati ning täiendati üksteise töid. Sarnast meetodit rakendasid töö autorid metoodika peatüki kirjutamisel. Üksteise täiendamise meetodil valmis konteksti kirjeldav osa. Intervjuerimine jaotati autorite vahel võrdselt. Ühe intervjuu viisid töö autorid läbi üheskoos. Seejärel viis kumbki autor läbi veel viis intervjuud. Intervjuude transkribeerimisel lähtusid töö autorid põhimõttest, et intervjuud ei transkribeeritud intervjuud läbi viinud magistritöö autor. Koos läbi viidud intervjuu transkribeeris Klaarika, kes tegeles ka anketeerimise käigus kogutud andmete

analüüsiga. Põhiküsimus intervjuerimisel saadud andmete korrastamisele ja analüüsile. Töö vormistamisega tegelesid esialgu mõlemad autorid. Vormistamisel lähtusid töö autorid haridusteaduste instituudi lõputööde nõuetest (Haridusteaduste instituudi lõputööde ..., 2018), kuid juhendi erineva tõlgendamise tõttu osutus vormistus ebaühtlaseks. Töö vormistusliku poole ühtlustamisega tegeles Klaarika.

1. ÕPETAJATE KOLLEKTIIVNE TÕHUSUS

1.1 Õpetajate enesetõhusus

Õpetaja enesetõhususe all mõistetakse tema enda usku oma võimesse mõjutada positiivselt õpilase õpitulemusi ning käitumist (Durksen et al., 2017). Mida kõrgem on õpetaja usk oma edusse, seda rohkem on ta motiveeritud katsetama, sest ta on veendunud, et suudab toime tulla mistahes esineda võivate takistustega (Voelkel & Chrispeels, 2017; Ross & Gray, 2006). Zegoicea ja Petrova (2013) kasutavad eneseusu ja pingutuse vahelise seose kirjeldamiseks motivatsiooniteooria mudelit, mis koosneb viiest muutujast (tehtud pingutus, tajus, saavutatud tulemused, kompensatsioon ning rahulolu tase) ja nende vahelistest seostest. Mudeli põhjal võib väita, et mida kõrgemalt väärtustab inimene tasu (rahulolu) ja mida tugevam on tema usk, et selle tasu saamine sõltub tema enda pingutusest, seda suurem on tema panus. Kõrge enesetõhususe veendumusega õpetajate õpilaste õpitulemused on õpetaja pingutuse tõttu üldjuhul paremad, õpilased ise kõrgema enesehinnangu ning motivatsioonitasemega ja nad käivad meelsamini koolis (Voelkel & Chrispeels, 2017; Ross, & Gray, 2006).

Enesetõhususe tajus mõjutavad erinevad tegurid. Nii Gibbs ja Powell (2012) kui ka McCoach ja Colbert (2010) on toonud välja, et oluline enesetõhususe tajus mõjutaja on varasem kogemus ehk see, kuidas õpetaja on varem toime tulnud tekkinud probleemide lahendamisega, õpilaste juhendamise ning käitumise mõjutamisega. Kui õpetaja on olnud edukas, on tema tajus enesetõhususest kõrge (Gibbs & Powell, 2012; McCoach & Colbert, 2010). Tajus olulisust kinnitavad erinevad uuringud, mille järgi mõjutavad õpetaja emotsioonid, hoiakud, uskumused ja väärtushinnangud õpilase õppeedukust (Sun, 2004; Janisch & Johnson, 2003). Seega, lisaks õpetaja iseenda tajule, on oluline, kuidas õpilased teda tajuvad. Kui õpetaja on kõrge enesetõhususega, siis tajuvad seda ka tema õpilased ja nende õpitulemused paranevad. You, Dang ja Lim (2016) jõudsid järeldusele, et õpetaja kõige suurem mõju avaldub juhul, kui õpilased tajuvad õpetaja tahet neid õpetada. Õpilased tajuvad õpetaja õpetamise tahet kolme peamise valdkonna kaudu: õpetaja seotus õpilastega, õpetaja organiseeritus ning õpilase autonoomia toetamine (You et al., 2016). Õpilase tajus olulisusele viitavad ka Säälik, Mikk, Krips ja Kalk (2013), kes seostavad samuti õppija õpitulemusi õpetajapoolse õpilaskeskuse, hoolivuse, toetavuse, sunni ja rangusega. Oluliste printsiipidena, millest õpetaja käitumine klassiruumis peaks lähtuma, on nimetatud veel sõbralikkust ja abistamist, õpilaste õpivajaduste ja probleemide märkamist; distsipliini saavutamist ja õiglust (Abbott-Chapman, Hughes, & Williamson, 2001). Just õpetaja

pädevuses on õpikeskkonna kujundamine, sest klassis valitsev õhkkond on oluline tegur, mis mõjutab õppimise tõhusust, õpimotivatsiooni, üldist rahulolu, õpiväljundeid ja mitmeid teisi õppimist soodustavaid asjaolusid (Übius et al., 2014). Seega on õpetajal klassiruumis täita märkimisväärne roll. Sellest tulenevalt on oluline, et ta oleks valmis ja suuteline andma igapäevaselt endast parima.

Õpetajad, kelle enesetõhususe tase on kõrge, on enam motiveeritud ning edukamad lisaks õppimist toetava keskkonna loomisel, ka klassijuhtimisel (Gibbs & Powell, 2012; McCoach & Colbert, 2010). Kusjuures õpetaja usaldusväärsus on õpilaste jaoks õppijakeskse õppekeskkonna oluline karakteristik (Chory, 2007). Mitmed uuringud on näidanud, et usaldusväärseks tajutud õpetaja õpilastel on tema aines kõrgem õpimotivatsioon ja nad saavutavad paremaid tulemusi nii afektiivses (tunded, emotsioonid) kui ka kognitiivses (mõtlemine, vaimsed teadmised) õppimises (Frymier & Thompson, 1992; Johnson & Miller, 2002). Kui õpilased tunnevad, et õpetaja on klassis nende huvides ja tõhustab nende õppimist ehk toimub usaldusväärne kommunikatsioon ja, et õpetaja on kompetentne ning dünaamiline, siis annab see täiendava efekti (Hattie, 2009). Lisaks sellele, et õpetaja motivatsiooni tajumine mõjutab õpilase akadeemilisi tulemusi, tõstab see ka õpilaste tahet õppida (You et al., 2016).

Gibbs ja Powell (2012) ning McCoach ja Colbert (2010) toovad veel välja, et õpetaja enesetõhususe taju mõjutavaks teguriks on ka tema võimalus teiste kogemuste läbi õppida. Teiste kogemuse läbi õppimine, näiteks tunnivaatluse kaudu, on eriti kasulik neile õpetajatele, kelle enda eelnevad kogemused on olnud negatiivsed ning kelle enesetõhususe taju on seetõttu madal (Gibbs & Powell, 2012; McCoach & Colbert, 2010). Seega on üks enesetõhususe tõstmise võimalusi kolleegidele toetumine, nendelt või koos nendega õppimine.

Järgnevas lõigus tuginetakse kõrge enesetõhususe ning madala enesetõhususega õpetajate õpetamisstrateegiate ning õpilaste õpitulemuste kirjeldamisel Tschannen-Moran ja Barri (2004) tööle. Nende järgi on kõrge enesetõhususe ning madala enesetõhususega õpetaja õpilaste õpitulemuste erinevuse üheks põhjuseks õpetajate poolt kasutatavate strateegiate erinevus. Kõrge enesetõhususega õpetajad kasutavad materjale ning meetodeid, mis toetavad õpilase kognitiivset arengut samas, kui madala enesetõhususega õpetajad kasutavad strateegiaid, mis nõrgendavad ka õpilase enesetõhususe taju. Kõrge enesetõhususega õpetajad seavad õpilastele väljakutseid pakkuvaid eesmärke, on organiseeritumad, pühendavad klassis rohkem aega akadeemilisele õppimisele, pakuvad tuge õpilastele, kel on raskusi ning tasustavad neid nende saavutuste eest. Nad on õpilaste eksimuste puhul vähem kriitilised ning

töötavad kauem õpilastega, kel on raskusi materjali omandamisega. Õpetajapoolne selgete juhendite jagamine, organiseeritus ja positiivne tagasiside on tegurid, mis toetavad õpilasi neile seatud eesmärkide saavutamisel. Kõrge enesetõhususega õpetajad on avatud muutustele ning uutele lähenemistele. Nad julgevad katsetada uusi meetodeid, et tulla vastu õpilaste vajadustele. Tschannen- Moran ja Barriga (2004) sarnaselt leiab Hattie (2012), et õpetaja, kellel on huvi ja jaksu märgata iga õpilast ning läheneda talle individuaalselt, valib efektiivsete õppimisvõtete seast parimad meetodid, mis aitavad kaasa õpilase õpitulemuste paranemisele.

Kokkuvõtteks saab välja tuua, et sellest, millisena tajub õpetaja oma enesetõhususe määra, sõltuvad tema poolt valitud õpetamismeetodid, klassis valitsev õpikeskkond ning õpilaste õpitulemused. Õpetaja enesetõhusust mõjutavad tema enda varasemad kogemused ning madala enesetõhususe tajuga õpetaja enesetõhususe taju tõstmisel on oma osa tema kõrgema enesetõhususe tasemega kolleegidel. Kõrge enesetõhususe tajuga kolleegide kogemuse kaudu õppimine toetab, peatükis toodud allikate põhjal, madalama enesetõhususega õpetaja enesetõhususe taju kasvu. Samas, lähtuvalt käesoleva töö autorite kogemusest, võib väita, et kolleegi kogemuse kaudu õppimine eeldab omavahelist edukat koostööd. Selleks, et madalama enesetõhususe tajuga õpetaja teaks, kelle kogemusest õppimine toetab tema arengut, peab ta olema kursis oma kolleegide tugevuste ja nõrkustega, tal peab olema julgust kolleegi poole pöörduda ning kolleeg peab olema valmis enda kogemusi jagama. Seetõttu on oluline tajuda enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahelisi seoseid, et nendest tulenevaid võimalikke tugevusi igapäevases koolielus rakendada. Järgnevates alapeatükkides uuritaksegi magistritöö eesmärgist lähtuvalt kollektiivset tõhusust, seda mõjutavaid tegureid ja hindamisvõimalusi.

1.2 Kollektiivne tõhusus

Voekel ja Chrispeels (2017) ning Ross ja Gray (2006) mõistavad mõistega kollektiivne tõhusus kogu kollektiivi veendumust, et üheskoos suudetakse olulisel määral ning positiivselt mõjutada õpilast. Mida tugevam on organisatsiooni kollektiivi veendumus oma tõhususest, seda enam on selle organisatsiooni liikmed valmis panustama seatud eesmärkide saavutamisse ning seda paremad on õpilaste õpitulemused (Voekel & Chrispeels, 2017; Ross & Gray, 2006).

Tschannen-Moran ja Barr (2004) väidavad, et nii õpetaja enesetõhusus kui kollektiivne tõhusus on seotud indiviidi tajuga. Täpsemalt on see nende põhjal seotud sellega, kuidas konkreetne kollektiivi liige tajub enda või teiste kollektiivi liikmete võimekust. Mainitud autorite järgi erineb kollektiivne tõhusus enesetõhususest selle poolest, et kollektiivne tõhusus on üks kooli iseloomustavaid tegureid, mis omistatakse kogu grupile, mitte üksikule indiviidile. Seega sõltub õpetaja enesetõhusus tema enda tajust ning tugineb tema enda tegevuse analüüsile. Kollektiivne tõhusus on aga tema hinnang kogu kooli kollektiivi kui ühe terviku võimekusele. Kuigi tegemist on erinevate nähtustega, mõjutavad õpetaja enesetõhusus ja kollektiivne tõhusus üksteist (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Ka siit saab kinnitust käesoleva magistritöö autorite poolt eelmise alapeatüki lõpus tehtud järeldus, et edukaks koostööks on vaja kolleege tunda. Selleks, et anda hinnang kollektiivsele tõhususele, peab iga kollektiivi liige olema teadlik kõigi teiste kolleegide võimetest. Kui kollektiivi liige tunneb ennast teistest eraldatult ja ta ei usu kollektiivi efektiivsusesse, siis tajub ta kollektiivse tõhususe määra madalana (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Erinevates teadusuuringutes on järjest enam hakatud tähelepanu pöörama õpetajate koostoimimisele. On leitud, et koolides, kus on toimiv õpetajate sotsiaalne võrgustik, on õpilaste õpitulemused paremad (Moolenaar et al., 2012). Moolenaar jt (2012) tuginevad antud järelduse tegemisel sotsiaalse kapitali teooriale, mille järgi pakub sotsiaalne suhtlus ligipääsu ressurssidele, mis aitavad kaasa protsessis osalevate isikute eesmärkide saavutamisele. See tähendab, et õpetajatel, kes suhtlevad aktiivselt teiste õpetajatega, on ligipääs arvukale väärtuslikule materjalile (nõuanded, juhendmaterjalid, sotsiaalne tugi, teadmised, informatsioon). Uuringud on näidanud, et õpetajad, kes suhtlevad sageli kolleegidega, usaldavad neid rohkem, tunnevad rohkem seotust kooliga ning on rohkem valmis panustama koolikeskkonna muutmisse (Moolenaar et al., 2012). Seega on ühiste eesmärkide täitmiseks vaja esmalt ühtekuuluvustunnet ja tahet koos tegutseda. Usalduslike suhete tekkimiseks tuleb kolleege tunda, misjärel on võimalik, et tõuseb nii õpetajate enesetõhusus kui ka kollektiivne tõhusus. Viimast järeldust kinnitavad Moolenaar jt (2012), kes toovad välja, et omavaheline teadmiste ja kogemuste jagamine toetab kollektiivse tõhususe kasvu. Nad väidavad, et kui õpetajad teevad koostööd ning tegelevad üheskoos probleemidele lahenduse leidmisega, kasvab nende usaldus meeskonna võimekusse õpilasi motiveerida, keerulisi olukordi lahendada ning toetada õpilaste õppimist. Viiekümne kolmes Hollandi algkoolis läbi viidud uuring näitas samuti, et õpetajate osalemine nii tööalastes kui ka isiklikumat laadi suhtlusvõrgustikes mõjutab nende taju kollektiivsest tõhususest, mis omakorda mõjutab

õpilaste edukust (Moolenaar et al., 2012). Siinkohal tuleb taas välja kolleegide tundmise olulisus. Selleks, et õpetajad oleksid valmis üksteiselt abi küsima, peavad nad olema veendunud, et kolleeg omab selleks vajalikku kompetentsi.

Kollektiivne tõhusus ei ole oluline üksnes õpilaste õpitulemuste seisukohalt. Ross ja Gray (2006) märgivad, et kõrge kollektiivse tõhususega koolides suudavad õpetajad paremini toime tulla stressirohkete perioodide ajal ning nende töörahulolu tase on kõrgem. Lisaks toovad samad autorid välja, et selliste koolide õpetajad julgevad kolleegidele näidata oma nõrkusi ning otsida neilt abi, et üheskoos probleemidele lahendusi leida ning katsetada. Toimetulek stressiga ning tööga rahulolu on olulised faktorid õpetaja ametis jätkamise juures (Selliov & Vaher, 2018). Motivatsiooni puudumisel või selle vähenemisel on oht, et tekivad tööga seotud pinged, mis kasvavad liiga suureks ja neid ei osata enam ületada, loobutakse õpetajaametist või püsitakse ametis väga lühikest aega (Flores & Day, 2006).

Alapeatükis 1.1 töid töö autorid välja, et kõrge enesetõhususega õpetajad seavad õpilastele väljakutseid pakkuvaid eesmärgi, pühenduvad enam tuge vajavatele õpilastele, on organiseeritud, avatud muutustele ning kasutavad meetodeid, mis toetavad õpilaste enesetõhususe kasvu. Tschannen-Moran ja Barr (2004) väidavad, et kirjeldatud tegurid iseloomustavad terviklikku õpikeskkonda koolides, mille kollektiivi liikmed tajuvad kollektiivse tõhususe määra kõrgena. See tähendab, et mitte ainult kõrge enesetõhususe tajuga õpetajad, vaid kogu kollektiiv tegeleb süsteemselt õpilaste toetamise ja arendamisega. Tschannen-Morani ja Barri (2004) järgi valitseb kõrge kollektiivse tõhususe tajuga koolides keskkond, milles usutakse õpilastesse ja nende võimetesse saavutada kõrgemaid õpitulemusi. Samade autorite hinnangul töötatakse kõrge kollektiivse tõhususega koolides järjepidevalt õpilastega, kel on raskusi õpitulemuste parandamisega. Selleks võimaldatakse neile tekkinud raskuste ületamiseks rohkem juhendamist, kasutatakse meetodeid, mis tõstavad õpilase enesetõhusust, klassiruumis rakendatakse juhtimisstrateegiaid, mis toetavad oodatavate õpitulemuste saavutamist ja mille tulemusena tuleb õpetajal vähem tegeleda käitumisprobleemidega ning selle asemel saavad õpetajad tegeleda õpilaste juhendamisega (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Donohoo (2018) märgib lisaks, et kõrge kollektiivse tõhususega koolide õpetajad peavad ennast muutuste võimaldajateks ning teevad koostööd. Ta toob välja, et sellistel koolides panustatakse probleemide koostöösse lahendamisse, sest kollektiiv on veendunud, et õpitulemused peegeldavad kõigi õpetajate panust tulemuste saavutamisse. Kui kõrge kollektiivse tõhususega koolides valitseb usk, et õpilased on õpetatavad ning motiveeritavad kõrgeid tulemusi saavutama, siis madala kollektiivse

tõhususega koolides valitseb keskkond, milles ei pinguta õpilased ega õpetajad, probleemidele ei üritata üheskoos lahendust leida ning ei usuta õpilaste võimesse saavutada paremaid õpitulemusi (Donohoo, 2018; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Kokkuvõtvalt iseloomustab kõrge kollektiivse tõhususega koole (Tschannen-Moran & Barr, 2004; Donohoo, 2018; Klassen, 2010; Malinen & Savolainen, 2016):

- jagatud vastutus;
- pingutust eeldavate eesmärkide seadmine õpilasele;
- usk õpilase võimesse seatud eesmärgi saavutamiseks;
- ühine vastutus õpilase õpitulemuste eest;
- madalate õpitulemustega mitte leppimine;
- üksteiselt ning teistelt koolidelt kogemuse kaudu õppimine;
- õpetajate madalam stressitase ning väiksem läbipõlemise oht;
- kõrgem tööga rahulolu tase;
- madalam õpetajate lahkumise või ametist loobumise määr.

Kuna enesetõhusus ja kollektiivne tõhusus mõjutavad teineteist, siis võib töö autorite hinnangul kollektiivse tõhususe tõusul olla organisatsioonis positiivne mõju ka mõne õpetaja senisele enesetõhususele. Kirjandusallikatest on ilmnenu, et õpetajate koostöö on üheks kollektiivse tõhususe tajumise oluliseks teguriks. Seetõttu antakse järgmises alapeatükis, milles kirjeldatakse kollektiivset tõhusust mõjutavaid tegureid, täpsem ülevaade koostööst kollektiivse tõhususe kontekstis.

1.3 Kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid

Käesolevas alapeatükis antakse ülevaade kahest kollektiivset tõhusust mõjutavast tegurist, milleks on juhtimisstiil ning õpetajate koostöö.

1.3.1 Juhtimisstiil kui kollektiivse tõhususe mõjutegur

Uuringud on näidanud, et õpetajad on enam valmis panustama ning minema muutustega kaasa koolides, milles on transformatsioonaalne juhtimisstiil (Ross & Gray, 2006; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017). See tähendab õppeasutusi, mille juht keskendub meeskonnale, selgitab välja mida on vaja muuta, loob visiooni ja inspireerib meeskonda enda eeskuju kaudu (Ross &

Gray, 2006). Juht äratav meeskonnaliikmetes huvi, mõistab igaühe tugevusi ja nõrkusi, jagab ülesanded vastavalt sellele ning esitab väljakutseid pingutamiseks ja ühise heaolu nimel panustamiseks, kuid jätab seejuures igaühele teatava valikuvabaduse (Ross & Gray, 2006; Leithwood et al., 2017).

Transformatsioonilist juhtimisstiili saab hinnata läbi kolme komponendi (Ross & Gray, 2006; Thoonen, Sleegers, Peetsma, & Geijsel, 2011; Beverborg, Sleegers, Endeijk, & van Veen, 2015):

- organisatsiooni visiooni tuvastamine ja hoidmine;
- individuaalse toe võimaldamine;
- kollektiivi liikmete intellektuaalne stimuleerimine.

Thoonen jt (2011) märgivad, et organisatsiooni visiooni tuvastamisega algatavad transformatsioonilised juhivad visiooni koostamise protsessi, millega kaasneb emotsionaalne seotus, individuaalne ning sotsiaalne identifitseerimine organisatsiooniga, mis läbi suureneb kollektiivi ühtekuuluvustunne. Kui õpetajad on valmis võtma organisatsiooni eesmärgi enda eesmärgidena kasvab nende enesekindlus võimesse visioonis ettenähtut saavutada ning nad on valmis selle nimel pingutama (Thoonen et al., 2011; Beverborg et al., 2015).

Thooneni jt (2011) ning Beverborgi jt (2015) põhjal hõlmab individuaalse toe võimaldamise komponent juhi püüdlusi mõista, ära tunda ning rahuldada organisatsiooni liikmete muresid ja vajadusi, kuid samal ajal koheldes igaüht kui indiviidi. Olles eeskujuks kollektiivi liikmetele, neid juhendades, väljakutset pakkuvaid ülesandeid delegerides ning tagasisidet andes on juhil võimalik seejuures siduda õpetaja hetkevajadused kooli eesmärkide ja missiooniga ning tõsta õpetaja enesetõhususe taju (Thoonen et al., 2011; Beverborg et al., 2015).

Intellektuaalse stimuleerimise komponent sisaldab õpetajate julgustamist kahtlema ning ümberhindama enda seniseid uskumusi, väärtusi ja oletusi ning nende individuaalsete, grupi ning organisatsiooniliste probleemide lahendamise võime suurendamist (Thoonen et al., 2011; Beverborg et al., 2015). Transformatsiooniline juht püüab seeläbi ergutada kriitilist analüüsi enese ning teiste kollektiivi liikmete suhtes, edastades mõtet, et ükski lahendus ei ole absoluutne, probleemidele leidub alternatiive ning konfliktid võivad olla efektiivset meeskonnatööd toetavad tegurid (Thoonen et al., 2011; Beverborg et al., 2015).

Läbi eelpool kirjeldatud kolme komponendi mõjutab transformatsioonaalne juht kollektiivi liikmete püüdlusi viisil, mis suunab neid oma eesmärgi muutma organisatsiooni huvidele vastavaks. Koolikeskkonnas on seejuures oluline tõsta õpetaja usku oma võimetesse ning koolipoolsesse toesse kooli eesmärkide saavutamiseks (Ross & Gray, 2006; Thoonen et al., 2011). Lisaks mõjutab transformatsioonaalne juhtimisstiil õpetaja pühendumust organisatsioonile, mida saab omakorda hinnata läbi kolme teguri: organisatsiooni väärtuste ning eesmärkidega samastumine, valmisolek organisatsiooni eest pingutama, pühendumine organisatsiooni jäämise nimel (Ross & Gray, 2006).

Ross, Hogaboam-Gray ja Gray (2004) põhjal on koolijuhil õpetaja enesetõhususe tajut ja kollektiivse tõhususe tajut suurendamiseks võimalik veel mõjutada õpetajate nägemust kooli edust, määraes ise, mida peetakse eduks. Lisaks saab koolijuht soodustada parimatest praktikatest õppimist, koostades tunniplaani viisil, mis võimaldab õpetajal üksteise tunde külastada toetades seega kollektiivse tõhususe kasvu üksteise kogemustest õppimise kaudu (Ross et al., 2004). Samad autorid toovad välja, et koolijuhi võimuses on ka supervisiooni võimaldamine ning õpetajate professionaalse arengu toetamine, õpetaja stressi vähendamine kooli igasse uude algatusse mitte kaasamise läbi ja õpetaja kaitsemine kogukonna kõrgete ootuste eest.

Eelnevat kokku võttes selgub, et koolijuhi võimuses on mõjutada õpetajate enesetõhusust ja kollektiivset tõhusust. Ross ja Gray (2006), Brinsoni ja Steineri (2007) ning Leithwoodi jt (2017) töödes on välja toodud punktid, mida koolijuht võiks seejuures jälgida. Nende järgi tuleks koolijuhil:

- anda õigeaegset tagasisidet;
- toetada iga õpetaja arengut;
- näha läbikukkumises võimalust ning toetada uuesti katsetamist;
- edastada kollektiivile inspireerivaid sõnumeid;
- tegeleda individuaalsete madalate ootustega;
- toetada üksteise kogemustest õppimist ning koostööd;
- kaasata õpetajad kooli juhtimisse.

Loetelu üheks punktiks on üksteise kogemustest õppimise ja koostöö toetamine. Selle tegevuse olulisuse on välja toonud ka kõrge kollektiivse tõhususega koolide õpetajad ise (Goddard, Skrla, & Silhoum, 2017). Goddard jt (2017) märgivad, et kui õpetaja tunneb, et ta ei ole suutnud õpilaseni jõuda ning ei oska ise enam edasi minna, siis kõrge kollektiivse

tõhususega koolis julgeb ta minna kolleegile oma muret kurtma ning on veendunud, et saab kellegi käest vajalikke nõuandeid ning uusi ideid. Samuti toovad samad autorid välja, et tundide vaatlus annab lisaks teoreetilisele teadmisele võimaluse kolleegi tundides kirjeldatud praktiliselt näha ning seejärel täpsustavaid küsimusi esitada. Kõrge enesetõhususega koolides on kirjeldatu võimalik koolijuhi transformatsioonalsele juhtimisstiili tõttu (Goddard et al., 2017; Ross et al., 2004).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kollektiivse tõhususe seisukohalt on olulised nii juhi roll kui ka koostöö kolleegidega. Juht on oma tegevusega eeskujuks ning tema võimuses on korraldada tööd viisil, mis toetaks õpetajate koostööd ning arengut.

1.3.2 Õpetajate koostöö kui kollektiivse tõhususe mõjutegur

Alapeatükis 1.2 selgus, et selleks, et hinnata kollektiivset tõhusust, peab iga kollektiivi liige olema teadlik kõigi teiste kolleegide võimetest. Kui keegi tunneb ennast ülejäänud kollektiivist eraldatult, tajub ta ka kollektiivse tõhususe määra madalana. Seetõttu on koostöö ning meeskonnatöö eriti olulised.

Koostöine probleemilahendus on oluline oskus nii hariduses kui tööelus laiemalt. Üheskoos tegutsemisel on kolm eelist (OECD, 2017):

- efektiivne tööjaotus;
- erinevate vaatenurkade, kogemuste ning teadmiste kogumine ja info vahetamine;
- sünergiast tulenev alternatiivsete lahenduste rohkus ning lahenduste parem kvaliteet.

Seejuures on sotsiaalne suhtlus koostöö jaoks oluline tingimus. Viimast väidet kinnitab Kunnari, Ilomäki ja Toomi (2018) uuring milles autorid uurisid õpetajate meeskondi ajal, mil ühes Soome ülikoolis sai alguse pedagoogilise innovatsiooni protsess. Järgnevas lõigus tuginetaksegi toimunud muudatuste kirjeldamiseks Kunnari jt (2018) autoritele. 2014. aasta septembrist muudeti ühes Soome ülikoolis kõiki bakalaureuseõppekavasid, kasutusele võeti laiemad, omavahel integreeritud pädevustel tuginevad mudelid ning õpetajad organiseeriti meeskondadesse. Meeskonnaliikmed pidid õppetöö planeerimiseks suhtlema ning tegema järjepidevalt koostööd. Muudatustes osalenud õpetajad tõid välja, et töö meeskonnas, teiste tagasiside ning kolleegide tugi soodustas nende enda arengut. Protsessi jooksul said osalejad teadlikumaks kolleegide võimetest ning tööpraktikatest, neid õpiti usaldama ja üheskoos raskusi ületama. Lisaks leidsid osalejad, et töö ühise meeskonnana võimaldas neil olla

paindlikum ning kasutada probleemide lahendamisel ära iga meeskonnaliikme tugevusi. Suurenenud koostöö tõstis usku meeskonna võimetesse ning kolleegide vahel arenes tulemuslikum interaktsioon. Ühtlasi kasvas kollektiivse tõhususe määr. Samas tõid uuringus osalejad välja koostööd takistavaid tegureid. Olulisteks takistavateks teguriteks osutusid ajaplaneerimine ning suur töökoormus. Uue õpetamisviisiga harjumine ning koostöine õpetamine ei toimunud üleöö. Otsuste langetamisel tuli leida kompromisse, luua ühised suunised ning tegeleda süsteemselt omavaheliste teadmiste jagamisel olukorras, kus kolleege veel ei tundud ning tuli õppida töötama ühtse meeskonnana.

Kunnari jt (2018) uuritud ülikoolis õpetanud õpetajad pandi olukorda, kus neil tuli ootamatult asuda tööle meeskondades. Selline ümberkorraldus ei ole alati võimalik ning kaasnevad probleemid võivad kujuneda selliseks, mis muudavad igasuguse koostöö võimatuks. Seda eriti juhul, kui koos peavad töötama kolleegid, kes üksteist ei tunne või tavaoludes üldse kokku ei puutu. Väidet kinnitavad Celani ja Tasa (2010), kes toovad välja, et üheskoos tegutsemine saab toimuda siis, kui meeskonnas jälgitakse kollektivistlikke grupi norme. See tähendab, et kõik kollektiivi liikmed on omaks võtnud meeskonna reeglid ja ootused ning meeskonna eesmärgid, koostöine tegutsemine, teiste vajadustega arvestamine ning oma tegevuse eest vastutuse võtmine on kõigi prioriteediks (Celani & Tasa, 2010). Ühiste normide tekkimiseks on vaja, et meeskonna moodustamise järgselt tekiks läbi suhtluse piisav taju kõigist kollektiivi liikmetest. Omavahelise suhtluse kaudu koguvad meeskonnaliikmed teavet iga meeskonnaliikme iseloomuomaduste, teadmiste, oskuste ning võimete kohta, saab selgemaks grupi struktuur ning iga liikme roll selles (Celani & Tasa, 2010).

Kokkuvõtvalt võib väita, et üheskoos tegutsemine ning suhtlemine toetavad kollektiivse tõhususe kasvu. Ühiste tegevuste kaudu õpitakse üksteist paremini tundma, saadakse ülevaade igaühe tugevustest ja nõrkustest ning õpitakse üksteise kogemustest, mis on olulisteks teguriteks õpetajate enesetõhususe ning kollektiivse tõhususe kasvu toetamisel.

1.4 Kollektiivse tõhususe hindamine

Kollektiivse tõhususe hindamiseks on kasutatud erinevaid instrumente. Donohoo (2018) toob välja, et esimeste õpetajate kollektiivse tõhususe mõõtmisele keskendunud uuringutes üldistasid uurijad õpetajate enesetõhususe küsitluste tulemused kogu kollektiivile, mis seadis kahtluse alla tulemuste valiidsuse. Tajutav kollektiivne tõhusus ei ole sama, mis iga liikme

enesetõhususe summa ning seetõttu asuti olemasolevaid küsimustikke muutma (Donohoo, 2018).

Kollektiivse tõhususe mõõtmiseks on kasutatud Goddard, Hoy ja Woolfolk Hoy poolt 2000. aastal välja töötatud *Collective Teacher Efficacy Scale* ehk õpetajate kollektiivse tõhususe skaalat. Goddard jt (2000) poolt koostatud skaala koosneb kahekümne ühest väitest, millele tuleb anda vastus kuuepalli skaalal. Väited, mis on tuletatud varasemast õpetajate enesetõhususe uurimisele keskendunud skaalast, on sõnastatud ümber indiviidi kesksest grupikeskseks ning need keskenduvad kahele dimensioonile: tegevusele orienteeritud ning kompetentsuse dimensioon (Goddard et al., 2000). Tegevusele orienteeritud dimensioon hõlmab hinnanguid õpilaste võimetele ja motivatsioonile, kättesaadavatele õppematerjalidele, takistavatele teguritele ning kooli füüsilise keskkonna sobivusele ehk õpetajast sõltumatutele teguritele, välistele ressurssidele (Goddard et al., 2000). Kompetentsuse dimensioon sisaldab õpetaja taju enda ja kolleegide õpetamisoskustest ja võimetest ehk sisemisi tegureid (Goddard et al., 2000). Mõlema valdkonna väited on sõnastatud nii positiivses kui negatiivses võtmes ning selle skaala järgi arvutatakse kollektiivse tõhususe taseme hindamiseks välja kõigi väidete aritmeetiline keskmine (Goddard et al., 2000). McCoach ja Colbert (2010) toovad välja, et kirjeldatud meetod ei võimalda välja selgitada, kas kollektiivse tõhususe määra kasvu takistab tegevusele orienteeritud või kompetentsuse dimensioon. Seega tuleb selleks, et kollektiivse tõhususe mõõtmisest oleks praktilist kasu, nimetatud kaks dimensiooni teineteisest selgelt eristada.

Goddard jt (2000) kollektiivse tõhususe mõõtmise skaala puuduste tõttu koostasid Tschannen-Moran ja Barr (2004) oma uuringu jaoks uue mõõtevahendi. Nad leidsid, et varem kasutatud skaala tulemused on kunstlikult madalad koolidel, mis asuvad keerulistes piirkondades tegevusele orienteeritud dimensiooni ehk õpetaja väliste tegurite tõttu. Tschannen-Moran ja Barr (2004), kasutasid oma uuringus skaalat, milles mõõdeti kahte mõõdet: juhendamisstrateegiad ja õpilaste distsipliin. Uuringu autorid veendusid mõõtevahendi usaldusväärsuses, saades kollektiivse tõhususe skaala reliaabluseks 0,97, juhendamisstrateegiate alaskaala reliaabluseks 0,96 ning õpilaste distsipliini alaskaala reliaabluseks 0,94. Õpetajad pidid vastamisel kasutama üheksapalli skaalat ning vastajatel paluti anda hinnang kogu kollektiivi tõhususele mitte enesetõhususele (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Skaalvik ja Skaalvik (2007) kasutasid oma töös õpetajate tajutava kollektiivse tõhususe hindamiseks seitsme väitega skaalat (*Perceived Collective Efficacy Scale*), milles olevad

väited keskendusid juhendamisele, motivatsioonile, õpilaste käitumise kontrollimisele, õpilaste vajadustega arvestamisele ning turvalise atmosfääri loomisele. Samas uurimuses tegelesid Skaalvik ja Skaalvik (2007) ka õpetajate enesetõhususe uurimisega, kasutades selleks väiteid, milles tuli õpetajal hinnata iseennast. Erinevalt enesetõhususe skaala väidetetest, kasutasid samad autorid kollektiivse tõhususe hindamise skaala väidetes sõnu „meie“ ja „selle kooli õpetajad“, mis oli märgiks, et hinnata tuleks kogu kollektiivi mitte vastaja enda võimekust (näide: meie kooli õpetajad suudavad kaasata ka kõige rahutumad õpilased õppetegevustesse). Väidete hindamiseks kasutasid autorid oma uuringus viiepallili skaalat (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Eestis on kollektiivse tõhususe uurimiseks kasutatud organisatsioonikultuuri küsimustikku (Eldermann, 2016), mille originaalversioon koosneb 44 väitest. Eldermann (2016) soovis oma uurimistöös välja selgitada õpetajate kollektiivse tõhususe ja PISA testi tulemuste vahelisi seoseid, võttes selleks aluseks organisatsioonikultuuri küsimustiku väited, mis on uurimistöös eristatud kahe organisatsioonikultuuri dimensiooni põhjal: positiivne-negatiivne ning tugev-nõrk. Vastajatel tuli nimetatud dimensioonides hinnata väiteid nagu: „meie kooli on meeldiv töökeskkond“ (positiivne-negatiivne dimensioon) ja „meie koolis võetakse uusi töötajaid hästi vastu“ (tugev-nõrk dimensioon) (Eldermann, 2016). Õpetajate kollektiivse tõhususe uurimiseks valis Eldermann (2016) kummastki dimensioonist 10 väidet, mis sobiksid kõige paremini kollektiivse tõhususe hindamiseks koolisisese organisatsioonikultuuri kontekstis. Andmeanalüüsi käigus teostas autor kollektiivse tõhususe alaskaalade sisereliaabluse testi, mille tulemusest selgus, st skaalad on usaldusväärsed, alaskaalade Cronbachi alfad jäid vahemikku 0,78-0,86 (Eldermann, 2016).

Kasak (2014) uuris oma töös koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusust ning selle seoseid õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja taustateguritega. Kollektiivse tõhususe uurimiseks kasutas ta eelpool kirjeldatud Skaalvik ja Skaalvik (2007) poolt koostatud ühedimensioonilist seitsme väitega õpetajate kollektiivse tõhususe tajumise skaalat, mille kohandas sobivamaks koolieelse lasteasutuse õpetajate kollektiivse tõhususe mõõtmiseks. Uuringu eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate arvamus oma lasteaias õpetajate kollektiivsest tõhususest. Skaalvik ja Skaalviku (2007) uuringu sisereliaabluse mõõduks oleva Cronbachi alfa väärtuseks õpetajate kollektiivse tõhususe skaalal oli 0,81 ja Kasaki (2014) uuringu puhul oli näitaja väärtuseks 0,79, mis tähendab, et mõõtevahend on usaldusväärne.

Kollektiivse tõhususe hindamiseks on kasutatud erinevaid instrumente, mis muudab sobiva instrumendi valimise keeruliseks. Ei saa väita, et üks konkreetne hindamisvahend on

kollektiivse tõhususe hindamiseks sobivam kui teised. Instrumendi valik sõltub uuringu eesmärkidest ning uuritavast keskkonnast, mis on ka üheks põhjuseks, miks on mitmeid erinevaid kollektiivse tõhususe hindamiseks sobilikke instrumente. Erinevad autorid on võtnud aluseks mõne varem välja töötatud hindamisvahendi, kohandanud selle sobivamaks ning veendunud oma instrumendi reliaabluses. Kindlasti ei tasuks kollektiivse tõhususe hindamisel, aga kasutada ainult õpetajate enesetõhususe hindamise käigus saadud tulemusi ning üldistada neid kogu kollektiivile.

2. METOODIKA

2.1 Kontekst

Käesoleva magistritöö raames antakse ülevaade kollektiivse tõhususe olulisusest, selgitatakse välja õpetajate kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid, kirjeldatakse kollektiivse tõhususe hindamise võimalusi ning selgitatakse välja õpetajate mitteformaalse koostöö meetodi mõju õpetajate kollektiivsele tõhususele. Töö metoodika osas keskendutakse mitteformaalse koostöö meetodi mõju uurimisele ühes Eesti põhikoolis, mille õpetajatele toimuvad regulaarsed kohtumised (nn klassiõhtud) väljaspool töökeskkonda. Uuritavate kaitsmiseks ei avaldata käesolevas töös andmeid, mis võiksid muuta kooli äratuntavaks.

2.1.1 Kooli ülevaade

Käesoleval, 2018/2019. õppeaastal, töötab koolis 50 õpetajat, kooliõde, koolipsühholoog, sotsiaalnõustaja, hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija ning haridustehnoloog. Kooli kodulehe andmetel on koolis 28 klassikomplekti, millest 9 on väikeklassid, koolis õpib üle 560 õpilase.

Uuritavas koolis on õpilaste individuaalse arengu toetamiseks välja arendatud tugisüsteem. Esimese ja kolmanda klassi õpilastel toimub nädalas kaks ning üheksanda klassi õpilastel üks kõneravi tund. Tund toimub tunniplaani järgse eesti keele tunni ajal, mil kuni 8 õpilast õpivad väiksemas rühmas, klassist eraldi. Algklassides ning väikeklassides toimub nädalas, olenevalt klassist, kuni neli õpiabi tundi, mille ajal on klassis kaks klassiõpetajat. Õppetöö võib toimuda ühes klassiruumis või vajadusel ka eraldi ruumis, väiksemas grupis. 2018/19. õppeaastast töötab koolis abiõpetaja, kes käib õpetajatel tunnis abiks, juhendades rohkem tuge vajavaid õpilasi.

Uuritava põhikooli kõik kolm kolmandat ning üks kuues klass osalevad käesoleval, 2018/19. õppeaastal robomatematika projektis, mille raames kasutatakse keskmiselt kord nädalas ühes matemaatikatunnis Lego EV3 roboteid. Neis tundides on õpetajale toekas haridustehnoloog. Alates viiendast klassist toimuvad paralleelklassi matemaatikatunnid samaaegselt. 2018/19. õppeaastal toimub viiendate klasside matemaatikaõpe kolmes tasemerühmas, milles on õpilasi mõlemast paralleelist. 6.-9. klasside matemaatikatunnid toimuvad samuti kolmes rühmas, kuid erinevate klasside õpilastest koosneb ainult kõige väiksem, õpiabi rühm. Paralleelklasside tundide toimumine samaaegselt võimaldab mõlemast

klassist kokku koguda enim tuge vajavad õpilased, kes õpivad kuni kaheksa õpilasega rühmas, eraldi ruumis, kolmanda matemaatikaõpetaja juhendamisel.

Võõrkeele õppe toetamiseks toimuvad võõrkeele (inglise ja vene keel) tunnid kahes rühmas. Alates viiendast klassist toimuvad kahes rühmas ka kehalise kasvatus ja tööõpetuse tunnid.

Koolis rakendatakse neljandat õppeaastat Norra teadlaste poolt välja töötatud LP-mudelit, mille eesmärgiks on luua koolis hea õppekeskkond (Nordhal, Jahnsen, Støen, & Tinnensand, 2016). See tähendab eesmärgipäraste tingimuste loomist õpilastele nii ainete omandamiseks kui ka sotsiaalseks õppimiseks. Seejuures aidatakse arendada koolide ja õpetajate pädevust õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamisel ja vähendamisel. LP-rühmad, milles on kuni üheksa liiget, kohtuvad regulaarselt, üle nädala kolmapäeviti. Igal rühmal on juht, kes koosolekuid koordineerib. Rühmades arutletakse ühiselt tekkinud probleemide üle ning püütakse leida neile lahendusi, kasutades LP-analüüsimudelit ette nähtud samme. Lisaks tegeletakse põhjalikumalt mõne üldisema koolielu puudutava teemaga, millest tehakse ühisel rühmade kogunemisel ettekanne teistele rühmadele.

Koolis rakendatakse ka VEPA Käitumisoskuste Mängu, mis on tõenduspõhine programm positiivse ja õppimisele suunatud õhkkonna loomiseks klassis läbi positiivse käitumise tunnustamise. Positiivse käitumise tunnustamiseks kasutatakse VEPA kiidusid, mida kirjutavad õpetajad õpetajale, õpetajad õpilastele, õpilased õpilasele või õpilased õpetajale. VEPA metoodikat rakendatakse süsteemselt 1.-4. klassi õpilaste seas ning VEPA elemente kasutatakse ka 5.-9. klasside puhul.

Ühiste koosolekute korraldamise võimaldamiseks on igal kolmapäeval kõigil õpetajatel maksimaalselt kuus ainetundi. Pärast tundide lõppu toimuvad kolmapäeviti üldkoosolekud, milles jagatakse olulist infot, võetakse vastu otsuseid ning kuulatakse ettepanekuid. Üldkoosolekutele järgnevad üle nädala ainevaldkondade koosolekud või LP-koosolekud.

2.1.2 Õpetajate klass kui sekkumine kollektiivse tõhususe tõstmiseks

Koolis tegutseb õpetajate klass, mis alustas tegevust 2018. aasta jaanuaris. Kuna antud kooli õppetöö toimub mitmes hoones ning koolipäeva jooksul kolleegidega suhtlemiseks ning nende tundma õppimiseks aega nappis, tekkis vajadus ühiste kogunemiste järele, mis toimuksid väljaspool töökeskkonda. Perioodil jaanuar 2018 kuni juuni 2018 oli klassil kaks

mitteametlikku klassijuhatajat, kes korraldab koos viis ühistegevust ehk klassiõhtut (bowling, minigolf, kardisõit, disc-golf, kooliaasta lõpetamine). Klassiõhtute sarja nimeks sai Kuldne Kera, mis tulenes esimesest ühistegevusest, milleks oli bowling. Osalemine klassiõhtutel ning teistes ühistegevustes on vabatahtlik ning osalejad tasuvad osalustasu, milles sisalduvad ühistegevuseks vajalikud vahendid, ruumid ning võimalusel suupistelaud. Tegevustes jaotatakse osalejad rühmadesse juhuslikkuse alusel, et soodustada suhtlust kõigi kolleegidega.

2017/18. õppeaastal toimusid klassiõhtud kord kuus ning neis osalenutele jagati punkte. Iga klassiõhtu lõppes ühise klassipildiga ning kõik osalejad said üritusega seotud meene. Õppeaasta viimasel kogunemisel anti välja Kuldne Karikas kõige edukamale osalejale ning medal ja erikarikas kõikidel üritustel osalenud õpetajatele. Punktide ja karika jagamisega üritati lisada võistluslikku momenti ning motiveerida osalejaid leidma võimalust ka järgmistest ühistegevustest osa võtma.

2018/19. õppeaastast on õpetajate klassil üks klassijuhataja ning klassiõhtud on toimunud vähem regulaarselt. Regulaarsete klassiõhtute asemel on suurenenud sportlikemate ühistegevuste osakaal. Üheskoos on osaletud Jüri Jaasoni Kahe Silla retkel, rannaretkel, luiteretkel, ööorienteerumisel, rattaretkel ning tervisenädala raames kõnnitud 2019 sammu. Osalejatele ei jagata enam punkte vaid tegevust sümboliseerivaid, spetsiaalse keti külge kinnitatavaid kuloneid. Perioodil jaanuar 2018 kuni aprill 2019 on vähemalt ühes ühistegevuses osalenud kooli 50st õpetajast 30.

Õpetajate klassil on klassijuhataja, kelle töö ei piirdu ainult ühistegevuste võimaluste leidmise ja osalemisele innustamisega. Erinevate tähtpäevade puhul on klassijuhataja valmistanud üllatusi, mis pakuvad vaheldust igapäevasesse tööellu. Nii on õpetajate klassi õpilased leidnud õpetajate toast sõbrapäeval õhupalliallee südamekujulistest õhupallidest, mille hulgast enda oma välja valida, heade soovide seina, millele ise oma hea soov kirjutada, heade mõtete purgi, millest kehval päeval positiivne mõte kaasa haarata ja kaunistamist ootavate munade korvi. Õpilasi on külastanud jõulude ajal päkapikud ning varem kord nädalas, hetkel vähem regulaarselt, on kohvivahetunnis oodanud klassijuhataja küpsetatud vahepala. 2018/19. õppeaastal valmis klassi tegevusi kajastav veebileht. Klassijuhataja auhinnati kolleegide poolt 2017. ja 2018. aastal tiitliga Hea kolleeg. Hea kolleegi valimine toimus kuni 2018/2019 õppeaastani kord aastas, õppeaasta lõpus. Ühise otsusena lõpetati käesoleval õppeaastal Hea kolleegi valimine.

2.1.3 Valim

Püstitatud uurimisküsimustele vastuse saamiseks kasutasid töö autorid ankeetküsimustikku ning intervjueerimist. Ankeetküsimustiku üldkogumi moodustasid kõik 50 kooli õpetajat. Valimisse kuulusid 32 küsitlusele vastanut. Vastanutest 93,8% on naised. Enamik vastajatest (68,8%) on töötanud õpetajana rohkem kui 20 aastat, on vanuses 55-64 aastat (40,6%) ning neil on nädalas 21-25 ainetundi (62,5% vastajatest). Mitte ühelgi klassiõhtul või ühises töövälises ettevõtmises ei ole osalenud 9,4% vastanutest ning üksikutel kordadel on osalenud pooled (50%) vastanutest.

Töö autorid intervjueerisid ühteteist õpetajat, kes olid perioodil jaanuar 2018 kuni aprill 2019 osalenud vähemalt ühes ühises töövälises ettevõtmises. Töö autorid valisid intervjueeritavad välja 30 ühistegevuses osalenud õpetaja seast ning valiku tegemisel arvestasid, et intervjueeritavate seas oleks erineva osalemisaktiivsuse, erinevast soost ning erinevas vanuses õpetajaid.

2.1.4 Andmekogumine

Andmekogumise meetoditena kasutasid töö autorid ankeetküsimustikku ning intervjuusid. Autorid viisid anketeerimise läbi veebipõhiselt, perioodil 18.03.2019-29.03.2019. Ankeetküsimustiku küsimused jaotasid töö autorid nelja plokki:

- 1) õpetaja enesetõhusus;
- 2) kollektiivne tõhusus;
- 3) juhtkonna toetus;
- 4) taustküsimused vastaja kohta.

Õpetaja enesetõhususe uurimiseks kasutasid töö autorid Öimi (2008) poolt eesti keelde tõlgitud ja eesti õpetaja enesetõhususe uurimiseks kohandatud Gibson ja Dembo (1984) skaalat *Teacher Efficacy Scale* (TES). Antud skaalat on kasutanud ka Kasak (2014) oma magistritöös, milles uuriti koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusust ja selle seoseid kollektiivse tõhususega. Skaala koosneb 30 väitest, mis iseloomustavad õpetaja enesetõhusust (vt. lisa 1). Iga väidet tuli vastajal hinnata 5-palli skaalal, kus väärtus 1 tähendas „ei nõustu üldse“ ja väärtus 5 „nõustun täielikult“. Väited võib jagada kolmeks: õpetaja enesetõhususe personaalse dimensiooniga seotud väited, õpetaja eneseefektiivsuse üldise dimensiooniga seotud väited ning kontrollväited. Väidete originaalskaala on inglise keelne, kuid käesolevas

töös kasutasid töö autorid Õim (2008) poolt Eesti oludele kohandatud TES-i varianti, mida on kasutatud 2003/2004. aastal Tartu tegevõpetajate seas läbi viidud uurimuses ning millest selgus, et mõõtevahend on Eesti oludele sobiv. Õim (2008) leidis selleks oma uurimuses alaskaalade sisereliaabluse, Cronbachi alfa, mis oli õpetaja personaalse enesetõhususe alaskaalal 0,82 ning üldise enesetõhususe alaskaalal 0,65. Kogu TES-i sisereliaablus oli 0,77, mida saab võrrelda Gibsoni ja Dembo (1984) uuringuga, mille vata näitaja oli 0,75. TES-i on kasutatud erinevates õpetajate eneseefektiivsuse alaste veendumuste uurimiseks üle maailma. Väited 1, 8, 12, 14, 19, 21, 24, 25 ja 29 on seotud õpetaja personaalse enesetõhususe dimensiooniga. Väited 2, 4, 6, 16 ja 17 õpetaja üldise enesetõhususega (Õim, 2008). Õpetaja personaalne enesetõhusus näitab õpetaja enda usku oma võimekusse mõjutada õpilaste õpitulemusi ning üldine enesetõhusus iseloomustab õpetaja kui ameti enesetõhusust ehk kuivõrd suudab õpetaja võrreldes teiste mõjuteguritega (näiteks kodune keskkond) õpilast positiivselt mõjutada (Gibson & Dembo 1984).

Kollektiivse tõhususe uurimiseks kasutasid töö autorid Skaalvik ja Skaalvik (2007) poolt koostatud ühedimensioonilist seitsme väitega õpetajate kollektiivse tõhususe tajumise skaalat (*Perceived Collective Teacher Efficacy Scale*), mille väidete originaalkeeleks on inglise keel. Käesolevas töös kasutatud eesti keelsed tõlked tuginevad Kasak (2014) magistritööle. Väidete tõlkimiseks kasutas Kasak (2014) protseduuri, mille käigus tõlkisid kaks isikut eraldi inglise keelsed väited eesti keelde, võrdlesid saadud tulemusi ning panid kokku esialgse versiooni. Seejärel tegi kolmas isik tagasitõlke inglise keelde. Kahte inglise keelset versiooni võrreldi ning kontrolliti, et tõlke tulemusel ei läinud esialgne mõte kaotsi. Skaalvik ja Skaalvik (2007) arvutasid mõõtevahendi reliaabluse kontrollimiseks välja Cronbachi alfa, mis oli nende uuringus 0,79. Antud näitaja kinnitab mõõtevahendi reliaablust.

Teise plokki väidetega (vt. lisa 2) soovisid töö autorid välja selgitada õpetajate taju oma kooli õpetajate kollektiivsest tõhususest. Vastused anti 5-palli skaalal, milles 1 tähendab „ei nõustu üldse“ ja 5 „nõustun täielikult“.

Juhtkonna toetuse tajumise plokis (vt. lisa 3) tuginesid töö autorid Kasaki (2014) magistritöös kasutatud seitsme väitega skaalale, muutes väidete sõnastust nii, et koolieelse lasteasutusega seonduvate väljendite asemel oleksid kooliga seotud mõisteid. Kasak (2014) veendus oma uuringu käigus instrumendi usaldusväärsuses, saades reliaabluse näitaja, Cronbachi alfa, väärtuseks 0,82. Kolmanda plokki eesmärgiks antud uuringus, oli välja selgitada, kas ja kuivõrd tunnevad õpetajad juhtkonna tuge erinevates olulistes teemades nagu õppe- ja kasvatusesmärkide saavutamine, tehnoloogia võimaluste kasutamine,

täiendkoolitustel osalemine, õpetaja töö väärtustamine ja tunnustamine, heade suhete toetamine kollektiivis ning õpetajate arendustegevus. Vastused tuli anda 5-palli skaalat, milles 1 tähendab „ei nõustu üldse“ ja 5 „nõustun täielikult“.

Neljandas alaplokis (vt. lisa 4) esitasid töö autorid küsimusi õpetaja taustaandmete kohta. Kuna vastajate statistiline info osutus küllaltki sarnaseks, ei olnud käesoleva töö raames võimalik teostada võrdlust erinevate vanusegruppide, haridusliku tausta, tööstaaži või muude taustaandmete osas kogutud andmete põhjal.

Lisaks ankeetküsimustikule kogusid töö autorid andmeid intervjuudega (vt. lisa 5). Intervjuud toimusid perioodil 22.03.2019-01.04.2019 (vt. lisa 6) ning neisse kaasati koolist õpetajad, kes on osalenud vähemalt kahes väljaspool tööaega toimunud ühistegevuses perioodil 21.01.2018-17.03.2019. Intervjuu käigus soovisid töö autorid välja selgitada, kas ja millist mõju on ühistegevustes osalemine intervjuueeritavatele avaldanud, kuidas tajuvad ühistegevustes osalenud kollektiivset tõhusust ning juhtkonna mõju.

2.1.5 Andmeanalüüs

Ankeetküsimustikus kogutud andmete töötlemiseks kasutasid töö autorid programme *IBM SPSS Statistics* ning *Excel*.

Selleks, et andmeanalüüs oleks arusaadavam ja tulemused kergemini tõlgendatavad pöörasid töö autorid analüüsi käigus ümber õpetaja enesetõhususe kohta käivate negatiivse suunitlusega väidete (väited 2, 4, 6, 9, 13, 16, 17, 23, 26 ja 30) skaalad. Nende väidete puhul tähendas väärtus 1 „nõustun täielikult“ ning väärtus 5 „ei nõustu üldse“.

Enesetõhususe puhul eristasid töö autorid kahte faktorit: õpetaja personaalse enesetõhususe dimensioon (väited 1, 8, 12, 14, 19, 21, 24, 25 ja 29) ning õpetaja üldine enesetõhusus (väited 2, 4, 6, 16 ja 17).

Esmalt arvutasid töö autorid arvutiprogrammi *Excel* abil välja õpetaja personaalse enesetõhususe, üldise enesetõhususe, kollektiivse tõhususe ning juhtimise mõju tajumise väidete aritmeetilised keskmised iga vastaja jaoks. Seejärel kontrollisid nad programmi *IBM SPSS Statistics* vahendusel tulemuste vastavust normaaljaotusele. Testi tulemused näitasid, et üksiktunnuste puhul on $p < 0,05$, mis tähendab, et üksiktunnused pole normaaljaotusega. Arvutatud keskmiste väärtuste puhul on $p > 0,05$ (vt Tabel 1), mis tähendab, et tegemist on

normaaljaotusega. Seega kasutatavad töö autorid edasise analüüsi käigus järgnevas tabelis olevate tunnuste aritmeetilisi keskmisi. Tunnuste võrdlemiseks kasutasid töö autorid t-testi.

Tabel 1. Aritmeetiliste keskmiste vastavus normaaljaotusele

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	p	Statistik	df	p
Personaalne enesetõhusus	0,136	32	0,138	0,967	32	0,411
Üldine enesetõhusus	0,147	32	0,075	0,969	32	0,478
Kollektiivne tõhusus	0,124	32	0,200	0,950	32	0,142
Juhtkonna toetuse mõju tajumine	0,144	32	0,088	0,936	32	0,059

df – vabadusastmete arv

Tunnuste vaheliste seoste leidmiseks teostasid töö autorid arvutiprogrammi *IBM SPSS Statistics* abil korrelatsioonianalüüsi ning regressioonanalüüsi, leidmaks mudelit, mis võimaldaks arvutada kollektiivse tõhususe määra ülejäänud muutujate kaudu. Mudeli statistilise olulisuse selgitamiseks ehk kontrollimiseks, kas sõltumatutel tunnustel on üheskoos statistiliselt oluline mõju sõltuvale tunnusele, viisid töö autorid läbi dispersioonanalüüsi.

Intervjuude puhul kasutasid töö autorid kvalitatiivset induktiivset temaatilist analüüsi, mille käigus otsisid läbi viidud intervjuude tekstidest läbivaid jooni. Töö autorid transkribeerisid intervjuude tekstid veebipõhise kõnetuvastussüsteemi abil (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Arvutiprogrammi poolt transkribeeritud tekst kuulati mõlema töö autori poolt üle ning korrigeeriti tekkinud vead, kuid ei märgitud üles pause, naeru ega muid uurimisküsimuste sisulise poole pealt informatsiooni mitte andvaid reageeringuid. Ühe intervjuu transkribeerimisele kulus keskmiselt 4 tundi (3 tundi automaattranskribeeringu korrigeerimiseks ning tund intervjuu kontrolliks), intervjuude keskmine pikkus oli 5 lehekülge, vormistatuna *Times New Roman* 12 suuruses, reavahega 1,0. Transkribeeringu protsess jaotati töö autorite vahel selliselt, et automaattranskribeeringu kontrollimisega tegeles intervjuul mitte kohal olnud töö autor. Selline jaotus võimaldas saada parema ülevaate kõigi vestluste sisust. Sisuanalüüsi teostamiseks kasutati keskkonda *QCAmap*. Andmete analüüsimisel kasutasid autorid Brauni ja Clarke'i (2006) temaatilise andmeanalüüsi kuuest etapist koosnevat mudelit. Mudeli põhimõttel algab intervjuude analüüs transkriptsioonide lugemisega ning tekstist tähenduslike mõtete otsimisega, jätkub kodeerimise, katalogiseerimise ja teemade konkretiseerimisega ning lõpeb uurimisküsimustele konkreetsete vastuste väljatoomisega ning andmete näitlikustamisega. Analüüsi käigus koostasid töö

autorid temaatilise analüüsi kaardi (vt lisa 7), mis annab ülevaate erinevatest teemadest ja nendevahelistest seostest.

Töö autorid kasutasid kaaskodeerimise põhimõtet. Pideva koostöö tulemusena eristus konsensususe alusel kodeerimisel 23 koodi, mille põhjal oli võimalik moodustada viis kategooriat, mis aitasid orienteeruda uurimisküsimustele vastuste leidmisel. Näide protsessi käigust on esitatud järgnevas tabelis (vt Tabel 2).

Tabel 2. Näide intervjuude andmeanalüüsi protsessi käigust

Transkriptsioon	Kood	Kategooria	Uurimisküsimused
<i>Aga, ma ise tunnetan, et teatud õpetajatega on jube hea teha. Aga on õpetajaid kellega, noh ma teen, aga ma tunnen, et, parema meelega ma ei teeks.</i>	Meeskonnatöö tajumine	Koostöö	Kuidas tajuvad uuritava põhikooli õpetajad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas?
<i>Sest absurdus on, et mingi konflikt või mis iganes on, ma lähen küsin, et kuule, mis ma nüüd tegema pean? Ma ikkagi hakkan ise neid lahendama ja ma saan ise lahendatud.</i>	Probleemide lahendamisoskus	Enesetõhusus	Kuidas seostub uuritava põhikooli õpetajate enesetõhusus kollektiivse tõhususega?
<i>Toetab tegelikult hästi. Et ma ikkagi arvan, et kui meil on mingid ideed, et me läheme küsime, siis... Ma ei ole tajunud ühtegi korda, et, kui mingi idee on, et keegi teeb maha selle, et ikkagi lubatakse teha. Ja nad on ikka väga toetavad</i>	Juhtkonna toetuse tajumine	Juhtimise tajumine	Kuidas seostub juhtimise tajumine õpetajate kollektiivse tõhususega?

Tulemuste esitamisel kasutatavatest tekstinäidetest on töö autorid välja jättnud otsesed vihjed, mille järgi oleks võimalik kindlaks teha intervjuueritava isik või isikud, keda intervjuu käigus mainiti. Autorid omistasid intervjuueritavale numbri ning jätsid esitatud tekstist välja sõnakordused, mis ei muuda edasi antava mõtte sisu.

3. TULEMUSED

Käesoleva töö eesmärgiks on anda ülevaade kollektiivse tõhususe olulisusest, selgitada välja õpetajate kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid, kirjeldada kollektiivse tõhususe hindamise võimalusi ning selgitada välja õpetajate mitteformaalse koostöö ehk ühisürituste meetodi mõju õpetajate kollektiivsele tõhususele. Antud peatükis lähtutakse uurimistulemuste kirjeldamisel töö alguses püstitatud uurimisküsimustest. Tulemused on esitatud teemade ja alateemade jaotuse järgi ning neid illustreeritakse tsitaatidega intervjuudest. Induktiivse temaatilise analüüsi tulemusena eristus viis põhiteemat ehk kategooriat, mis omakorda sisaldasid erinevaid märksõnu ehk koode, mille põhjal koostati mõistekaardid, mis aitasid leida vastuseid uurimisküsimustele.

3.1 Kirjeldav statistika ja üldised illustreerivad tulemused intervjuudest

Tulemustest selgub (vt. Tabel 3), et valimisse kuuluvad õpetajad on kõige kõrgemalt hinnanud juhtkonna toetuse mõju tajumist (aritmeetiline keskmine 4,3 5-palli skaalal).

Tabel 3. Kirjeldav statistika

	N	\bar{x}	σ
Personaalne enesetõhusus	32	3,6	0,602
Üldine enesetõhusus	32	3,4	0,554
Kollektiivne tõhusus	32	3,6	0,505
Juhtkonna toetuse mõju tajumine	32	4,3	0,402

N – vastajate arv

\bar{x} – aritmeetiline keskmine

σ – standardhälve

Tunnuste võrdlemiseks kasutatud t-testi tulemustest (vt Tabel 4) selgus, et juhtkonna toetust tajusid õpetajad kõrgemalt kui teisi hinnatud tunnuseid.

Tabel 4. Paarisvalimite t-test

Tunnuste paarid	t	df	p
Juhtkonna toetuse mõju tajumine – kollektiivne tõhusus	9,6	31	0,000
Juhtkonna toetuse mõju tajumine – personaalne enesetõhusus	6,8	31	0,000
Üldine enesetõhusus – juhtkonna toetuse mõju tajumine	-9,3	31	0,000

t – statistik

df – vabadusastmete arv

p – kordaja olulisustõenäosus

See, kuidas juhtkonna toetuse mõju tajuti, ilmnis intervjuude käigus. Intervjueeritavad tunnetasid, et juhtkond toetab õpetajate ideid.

Kui meil on mingid ideed, et, me läheme küsime, siis ma ei ole tajunud ühtegi korda, et, kui mingi idee on, et keegi teeb maha selle, et ikkagi lubatakse teha. Ja nad on ikka väga toetavad. (Intervjueeritav 8)

Lisaks hinnati võimalusi, mida juhtkond on aidanud luua õpilaste arengu toetamiseks.

Kui meil on need erinevad õppegrupid, erinevate tasanditega grupid, siis kõik need võimalused on ju leitud. Kuhu õpilasi saab panna kõik need variandid, et meil ongi niisugused toredad, poolenisti kohustuslikud, ütleksin ma, need lisatunnid nõrgemate tugevamatega töötamisel. (Intervjueeritav 3)

Leiti ka, et juhtkond toetab õpetajate omavahelist koostööd erinevate korrapäraste koosolekute ja koolituste korraldamise kaudu.

Meil on ju LP koosolekud, siis on meil need suured koosolekud, kus räägitakse sellest, siis on meil need aineseptsiooni koosolekud. Siis me peame tegema koos mingeid asju näiteks Pärnu päeva asi või siis päkapikupäeva asi või. Või siis me peame mingeid materjale läbi töötama või on mingid projektid või juhtkond ju annab pea alati mingi oma hinnangu sellele. (Intervjueeritav 7)

Kui meil on vaheaja koolitused, siis juhtkond organiseerib neid ju koolist ja pärast on alati mingi tore asi sinna juurde organiseeritud. Noh see aitab ju tegelikult ka kaasa sellele meeskonnatööle ja ühisele tegevusele ja noh, panustab nagu oma töötajatesse. (Intervjueeritav 2)

Üldiselt on uuritava kooli õpetajate hinnangud kõrged kõigi uuritavate tunnuste puhul. Intervjuude käigus selgusid aga ka mõningad kitsaskohad. Näiteks toodi välja, et õpetaja tööd muudavad keerulisemaks lapsevanemad, kes probleemide tekkimisel pöörduvad õpetaja asemel juhtkonna poole ning ajapuudus.

Kui sinna sekkuvad lapsevanemad ja kui nad lähevad sinna õpetajast mööda, kusagile kaugemale ja kõrgemale, siis on juba õpetajal ainult üksinda keeruline. (Intervjueeritav 10)

Me ei jõua igale poole ka. Et meil on väga konkreetne aeg ja ruum. Tund, õppetund ja kool ja klass. (Intervjueeritav 10)

Töö järgnevas osas antakse põhjalikum ülevaade uuritava kooli õpetajate hinnangutest uurimisküsimuste kontekstis.

3.2 Uurimisküsimus 1. Kuidas tajuvad uuritava põhikooli õpetajad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas?

Kollektiivse tõhususe taseme määramiseks tuli vastajatel anketeerimise käigus anda oma hinnang 5-palli skaalal väidetele rahutute õpilaste kaasamise, kiusamise ennetamise, konfliktide lahendamise ja õpilaste individuaalsete vajadustega arvestamise kohta. Läbiviidud intervjuud, mille käigus otsiti vastuseid samadele küsimustele, aitasid selgitada antud hinnanguid.

Positiivse poole pealt toodi välja olemasolevat tugipersonali (sotsiaalpedagoog, psühholoog), koostöisele probleemilahendusele keskenduvat LP mudeli rakendamist, positiivse õpikeskkonna loomist toetava VEPA metoodika kasutamist, individuaalsed ainekavad ja õppekavad, rühmatunnid ning võimalus kaasata tundi abiõpetaja. Leiti, et loetletu aitab õpetajatel ühiselt probleeme lahendada, kaasata rahutuid õpilasi ning arvestada nende individuaalsete vajadustega.

Meil on need nii-öelda nõrgematel õpilastel mingid tunnid, kus jaotatakse seal ma ei tea kahte või kolme rühma nad. Inglise keeles on kindlasti, matemaatikas on kindlasti siuke asi olemas. Tugevamad õpilased on ühe õpilase juures, nõrgemad on teise õpetaja juures. (Intervjueeritav 4)

No ma arvan, et nendega arvestatakse nii palju kui see noh, ütleme koolisüsteemis üldse võimalik on. (...) Ma arvan, et suurema tähelepanu saavad need (...), kes mõnes asjas hakkama ei saa nii hästi. Ja ma arvan, et sellega arvestatakse küll. Et kõik need individuaalsed ainekavad ja IAKd ja IÕKd ja mida joonistatakse ja tehakse. (Intervjueeritav 6)

Selleks on mul väga hea VEPA suupill, et seda rahu niimoodi saada, et või tähelepanu saada. Ja, ja see suupill mõjub viiendas klassis, see mõjub esimeses klassis. (Intervjueeritav 8)

Kollektiivne tõhusus tähendab kollektiivi veendumust, et üheskoos suudetakse positiivselt mõjutada õpilast. Kollektiivse tõhususe ilmingute selgitamiseks eelnevates teskilõikudes on siinkohal vaja selgitada koolis toimuvat süsteemi. Õpilaste gruppidesse jaotamine ning individuaalsete ainekavade või õppekavade koostamine toimub läbi koostöö. Kui õpetaja märkab, et mõni õpilane vajab enam tuge pöördub ta koolipsühholoogi või juhtkonna poole, üheskoos arutletakse, millist tuge on konkreetse õpilase puhul vaja rakendada ning leitakse lahendusi. Ka VEPA metoodika rakendamine ning selle positiivse mõju avaldamine eeldab, et metoodikas ette nähtud märke ning vahendeid kasutab rohkem kui üks õpetaja ning kõik metoodikat rakendavad õpetajad teevad seda võimalikult ühte moodi.

Peatükis 1.3.1 toodi välja, et koostöö on üks oluline kollektiivse tõhususe mõjutegur. Ka kollektiivse tõhususe mõiste selgitamisel kasutatakse sõna üheskoos (vt ptk 1.2). Seetõttu püüti intervjuude käigus kollektiivse tõhususe tajumise kõrval välja selgitada, kuidas tunnetavad intervjuueeritavad koostööd koolis üldiselt ning tajuvad koostöö seost kollektiivse tõhususega.

Intervjuus osalejad leidsid, et koostöö on väga oluline. Mitte keegi vastanust ei öelnud, et see oleks vähetähtis või lausa tähtsusetu. Kuigi intervjuueeritavad ei kasutanud mõistet kollektiivne tõhusus, ilmnes vastustest, et koostöö on nende hinnangul kollektiivse tõhususe seisukohalt oluline tegur.

No koostöös peitub jõud ju. (Intervjuueeritav 7)

Ma arvan, et see on väga oluline. Klassiti ilmselt on erinev aga, aga, et kui ma ikkagi saan teisi õpetajaid laste kasuks tööle panna, see on ju okei minu meelest. (Intervjuueeritav 9)

Samas anti mõista, et kuigi koostöö on kollektiivse tõhususe seisukohalt oluline, ei toimi see igapäevases töökeskkonnas erinevatel põhjustel nii nagu peaks. Kõige suuremaks takistusena tajuti kooli spetsiifikast tulenevat mitme maja vahel töötamist ja ajanappust, mis ei võimalda kohtuda kõigi kolleegidega ning seega ka veenduda kollektiivses tõhususes.

Tegelikult meeskonnatöö on äärmiselt oluline asi. Aga kuna mina töötan seal õppekeskuses, siis ma tegelikult puutun suure maja õpetajatega ikka väga vähe kokku. (Intervjuueeritav 3)

Koostööd ja kollektiivset tõhusust takistavateks teguriteks loeti ka õpetajate erinevaid iseloomuomadusi, erinevat suhtumist kokkulepetest kinnipidamistesse, suurt töökoormust. Kõik loetletu ei võimalda alati tekkinud probleeme ühiselt lahendada, saada kolleegidelt vajalikku tuge ning seega toetada vajalikul määral ka õpilasi mis tähendab, et kollektiivset tõhusust alati ei tajuta.

Kolleegide tundmine on koostöö ning seega kollektiivse tõhususe jaoks oluline tegur, mille tõid välja ka intervjuueeritavad ise, kes pidasid oluliseks usaldust ja ausust kolleegi suhtes, kellega koostööd teha soovitakse. Intervjuueeritavad tajusid, et lähevad nõu küsima pigem neilt kolleegidelt, kellega on olemas varasem positiivne kokkupuude.

Et tegelikult ma lähen arutama inimestega, keda ma usaldan. Kellega mul on nagu varasem kogemus mõne asja lahendamisel. (Intervjuueeritav 2)

Aga, et mul oleks valmisolek seda koostööd teha, mille eelduseks on see, et minu suhe kolleegidega oleks noh, vähemalt normaalne või, või pigem positiivne. (Intervjuueeritav 6)

Üksteiselt õppimine ning nõu küsimine on aga kollektiivset tõhusust iseloomustavaks teguriks. Põhjustena, miks koostööd ning ka kollektiivset tõhusust alati ei tajuta toodi välja nii ajanappust, ülekoormust kui oskamatus.

Aga ma arvan, et üldse tegelikult õpetajad on valmis küll koostööd tegema, üksteise suhtes heatahtlikud olema, aga võib-olla ei osata. (Intervjueeritav 6)

Sellise ajanappuse tõttu tegelikult me ei saa nagu koostööd teha. Et ma mõtlen just selliseid, mis oleks seotud õpetamisega. Et me teeme, siin küll oma koosolekuid ja LPsid ja asju, aga otseselt, et mina, paralleelklassi juhatajaga. (...) On see koostoimetamine nii ja naa, meil on nagu ja noh, ei ole ka, sest mulle tundub, et igal inimesel on nii suur mingi noh, lisaks koormus. (Intervjueeritav 8)

Kokkuvõttes saab väida, et uuritava kooli õpetajad tajuvad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas eelkõige läbi koostöö. Üheskoos arutletakse LP koosolekutel tekkinud probleemide üle ning toetatakse üksteist lahenduste leidmisel, üheskoos rakendatakse õpilaste toetamisel VEPA metoodikat ning saadakse tuge nii kolleegidelt kui spetsialistidest koosnevalt tugipersonalilt. Siiski esineb kollektiivset tõhusust takistavaid tegureid, mis tulenevad asjaolust, et õpetajatöö on pingeline ning ajamahukas, õppetöö on jagatud erinevate hoonete vahel ning koolipäeva jooksul ei ole võimalik kõiki kolleege kohata ning seetõttu ka vajalikku tuge saada.

3.3 Uurimisküsimus 2. Kuidas seostub uuritava põhikooli õpetajate enesetõhusus kollektiivse tõhususega?

Erinevate tunnuste vaheliste seoste leidmiseks teostati ankeetküsimustikus kogutud andmete põhjal korrelatsioonianalüüs ning arvutati Pearsoni korrelatsioonikordajad. Tulemustest (vt Tabel 5) on näha, et oluline seos esines õpetajate üldise enesetõhususe ja juhtkonna toetuse mõju tajumise (olulisusenivool $p < 0,05$) ning kollektiivse tõhususe ja juhtkonna toetuse mõju tajumise vahel ($p < 0,05$). Samuti esines oluline seos personaalse enesetõhususe ja üldise enesetõhususe ($p < 0,01$) ning personaalse enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahel ($p < 0,01$). Õpetajate üldise enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahel olulist seost ei leitud. Teise uurimisküsimuse raames uuritakse järgnevalt lähemalt personaalse enesetõhususe ning kollektiivse tõhususe vahelist seost.

Tabel 5. Korrelatsioonianalüüs. Pearsoni korrelatsioonikordajad

	Personaalne enesetõhusus	Üldine enesetõhusus	Kollektiivne tõhusus	Juhtkonna toetuse mõju tajumine
Personaalne enesetõhusus	1	0,503**	0,489**	0,294
Üldine enesetõhusus		1	0,344	0,364*
Kollektiivne tõhusus			1	0,532*
Juhtkonna toetuse mõju tajumine				1

* Statistiliselt oluline olulisusenivool 0,01

** Statistiliselt oluline olulisusenivool 0,05

Eelnevas tabelis olevate tulemuste põhjal saab väita, et uuritavas koolis mõjutab õpetaja usk enda võimetesse tema nägemust sellest, kuidas kooli õpetajad tervikuna suudavad õpilast positiivselt mõjutada. Intervjuude tekstid võimaldasid saada täpsema ülevaate, kuidas on enesetõhususe ning kollektiivse tõhususe hinnangud seotud.

Enamasti ilmnas vastustest õpetajate kõrge enesetõhususe taju ning leiti, et klassiruumis saadakse ise hakkama.

Sest absurdus on, et mingi konflikt või mis iganes on, ma lähen küsin, et kuule, mis ma nüüd tegema pean? Ma ikkagi hakkam ise neid lahendama ja ma saan ise lahendatud.
(Intervjueeritav 9)

Enesetõhusust hinnates oldi ka ettevaatlikumad ning toodi välja, et kuigi õpilaste toetamisel, tuleb lähtuda lapsest, võib õpetaja oma tegevusega teha ka kahju. Ebakindlus õpilase toetamisel on märk madalamast enesetõhususest.

See on ka jälle tegelikult, et sa lähtud sellest lapsest ja vaatadki talle otsa, et kuidas ta ennast tunneb ja julgustad ja. See ongi see, julgustad, toetad, innustad. Tood välja seda positiivset. Noh, see on nagu nii noatera peal kõndimine. Et kui mõnikord ütled, et noh, mõni mõne sellise lause, et proovi veel, et sul ei tulnud näiteks täna hästi välja, siis õpikeskuses meie lapsed on võib-olla laua all, sõna otseses mõttes ongi kolm nädalat laua all. Sest, et tema võtab seda, et on täiesti läbi kukkunud. (Intervjueeritav 2)

Enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe seost oli eelkõige märgata vestlusest õpetajatega, kes tulenevalt töökorraldusest puutuvad töö ajal tihedalt kokku mõne teise õpetajaga. Nendel oli võimalik kasutada konkreetseid näiteid, võrrelda oma tegevust kolleegi omaga, saada kolleegilt näpunäiteid ning tuge nende rakendamiseks ning seeläbi tõsta enesetõhusust.

Ma võin öelda oma kolleegi kohta, et ta võtab individuaalselt lapsed ette ja räägib nendega. Samamoodi mina ja selgitame, mis on õige, mis on vale. (Intervjuueritav 1)

Tulenevalt asjaolust, et kooli õppetöö toimub kahes hoones (võimlahoones toimuvad kehalise tunnid ning väikeklasside õppetöö), valitseb koolis olukord, kus teise maja kolleegide tegevusega ei olda kursis, mistõttu õpetajad tunnevad, et nad ei saa alati kogu kollektiivi kollektiivsele tõhususele omapoolset hinnangut anda.

Ma ei tea siin koolis, ma ei tea, kuidas siin koolis korrapidamine käib vahetunni ajal. Ma ei tea, kuidas sööklas korrapidamine käib, sest ma ei ole sellega seotud. Sest meie oleme kogu aeg võimlahoones. (Intervjuueritav 1)

Personaalse enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahelised seosed ilmneseid ka intervjuudes, milles mainit LP rühmades probleemide arutamist, koos lahenduste leidmist ning koolis töötavat tugipersonali.

Kui mõnel õpetajal on mingi mure, kas mingi õpilasega või mingi situatsioon mida ei suutnud lahendada. LP rühmas nagu mõeldi mingid tegevused välja, mingid lahendused. See nagu minu meelest oli, minul otseselt suuri probleeme ei olnud. Mina olin rohkem nagu kuulaja rollis. Mina sain sealt nii mõnegi hea idee, kuidas nagu mõnes situatsioonis käituda. (...) Ja me oleme ju ikkagi selleks seal koolis, et nii-öelda neid õpilasi seal õpetada ja neid mingil määral ka kasvatada. Ja kuidagi neid sinna ellu lükata (...). Kui me, kui jagame oma muresid ja rõõme seal üksteisega ja oleme ühise eesmärgi eest väljas, siis peaks see asi nagu toimima. (Intervjuueritav 4)

Tegelikult on ju meil õpilase ja õpetaja ja õpilase-õpilase vahel on meil ju olemas, et ma saan pöörduda sotsiaalpedagoogi poole, ma saan psühholoogi poole. Õpilastega suheldes konflikte aitavad ikka väga hästi lahendada, et see on mina tajun seda, et eriti hästi on see sellel õppeaastal. Et see psühholoog on mind tohutult aidanud. (Intervjuueritav 8)

Nagu juba esimese uurimisküsimuse tulemuste analüüsil selgus, ilmnese ka enesetõhususe ning kollektiivse tõhususe vahelise seose uurimisel, et probleemide korral püütakse lahenduse leidmisel arutleda pigem nende kolleegidega, keda rohkem tuntakse – selles nähti võimalust õppida läbi teiste kogemuste ehk võimalust enesetõhususe suurendamiseks.

Praegu on ju ka, et kui inimene ei ole, minu jaoks tuttav, ma ei tea tema hoiakuid, siis ma ei lähe ju temaga seda arutama. Et tegelikult ma lähen arutama inimestega, keda ma usaldan. Kellega mul on nagu varasem kogemus mõne asja lahendamisel. (Intervjuueritav 2)

Uurimisküsimuse kokkuvõttekst saab öelda, et kuigi kooli õpetajate enesetõhususe hinnang on üldjuhul kõrge siis seos enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahel ilmneb eelkõige nende õpetajate vahel, kel on igapäevaselt tihedam kokkupuude mõne teise kolleegiga. See tähendab näiteks õpetajaid, kelle tunnis on abiõpetaja või, kes töötavad samas hoones või teevad töökorraldusest tulenevalt muul põhjusel koostööd mõne kolleegiga. Üheskoos töötades ja probleeme lahendades toimub üksteise kogemustest õppimine, mis on üheks

enesetõhususe kasvu toetavaks teguriks. Lisaks õpitakse koos tegutsedes üksteist paremini tundma, teatakse kelle poole saab abi saamiseks pöörduda ning suureneb ka kollektiivse tõhususe tajus.

3.4 Uurimisküsimus 3. Kuidas seostub juhtimise tajumine õpetajate kollektiivse tõhususega?

Korrelatsioonianalüüsi käigus (vt Tabel 5) ilmnis oluline seos juhtkonna mõju tajumise ning kollektiivse tõhususe vahel. Uuritava kooli õpetajad andsid ankeetküsimustikule vastates 5-palli skaalal juhtkonna toele keskmiselt 4,3 punkti. Intervjuude käigus selgusid hinnangute põhjused ning tegurid, mille kaudu tajuti juhtimise mõju ning selle seost kollektiivse tõhususega. Intervjueeritud õpetajad nägid juhtkonda nõuandjatena, kelle poole on võimalik pöörduda. Lisaks hinnati juhtkonna poolt võimaldatud tugipersonali, kelle kaasamine toetab õpetaja enesetõhusust ning ühes sellega kooli õpetajate kollektiivset tõhusust. Oluliseks peeti juhtkonna poolt organiseeritud koolitusi, eriti neid, mis on mitme päevased ning millega kaasneb väljasõit uude keskkonda.

Intervjueeritud õpetajad tajusid, et juhtkond on valmis nende muresid kuulama, annab nõu ning panustab sellesse, et kollektiiv tunneks ennast ühtsena.

Ma arvan, et täitsa piisab, kui olla olemas. Et väga mõistlikult (...) kui mul on midagi vaja, siis ma lähen ja halan. Kuulatakse ära. (Intervjueeritav 5)

No kui ta paneb meid tundma seda, et me oleme nagu üks. Jällegi on seesama, et kui me läheme kõik koos välja. Sinna ikka noh, öösel ka oleme ära. Et siis on näha, et me oleme nagu üks. Mitte nii, et me läheme siia Mumi sööma ja siis nagu mõned vaatavad närviliselt kella, et neil on vaja minna juuksurisse või kuhugi ära ja siis ongi. See ongi see meie aeg seal. Meil on oma koolitus. Õhtul on meil söök ja saun ja kõik need asjad. (Intervjueeritav 7)

Kollektiivse tõhususe ja juhtimise mõju tajumise vahelisi seoseid võib intervjuudes märgata eelkõige seoses ühisüritustega. Leiti, et juhtkonna osalemine ühistegevustes toob neid kollektiivile lähemale ning julgustab nende poole pöörduma.

Võib olla väga tore see, et, et sinna tugigrupi hulka kuulub see kooli juhtkond, kes nendel ühisüritustel ka osaleb. Et siis saab suhelda nendega teisel tasandil, võtta teda rohkem inimesena võib-olla. (Intervjueeritav 3)

Kuna nendest ühistegevustest võtavad osa ka meie juhtkonna inimesed, siis ma kuidagi tunnen, et ma julgen nende poole oma probleemidega rohkem pöörduda kui enne. Et nad on nagu saanud nagu lähedasemaks mulle. Et ei ole sellist suurt barjääri, et ahah, et nemad on nüüd mingi direktori ja õppealajuhataja ja mina olen keegi mingi õpetaja. (Intervjueeritav 8)

Nõuandeid jagades toetab juhtkond õpetaja enesetõhususe kasvu, kollektiivi ühtekuuluvustunde suurendamise kaudu aga innustab ühiste eesmärkide saavutamise nimel pingutama, mis on olulised tegurid kollektiivse tõhususe seisukohalt. Intervjueeritavad tunnetasid ka, et juhtkond kaasab neid kooli juhtimisse.

Juhtkond paneb meil ju väga peenelt töötama justnimelt need aineseksiooni omad. Et annab kätte igasugused dokumendid, kooli kodukorra. (...) Pistab lihtsalt lehed ette, need on riiklikus need asjad ja nüüd teeme või täiendame. Üks asi on draivi variant, teine asi on see, et ongi paber seal kuuel inimesel keset lauda ja nüüd igaüks paneb ettepanekud sinna, mis, mis kuidas tema tahab näha. Et selles mõttes me oleme justkui juhtimisse kaasatud. (Intervjueeritav 3)

Samuti tunnustati juhtkonna eeskuju.

Öeldakse ju, et juhtkond loob meeskonna. Mulle väga meeldib, et meie koolis on see juhtkond ise täpselt samamoodi esirinnas. Et nüüd oleks lihtsalt see, et teised peaksid, võiksid, tahaksid järele tulla. (Intervjueeritav 3)

Intervjueeritavad tunnetasid samas ka juhtkonna kontrollivat poolt.

Aga, kui sa jääd sellise oma jäiga arusaama või arvamuse juurde, et vot on nii, sellepärast et mina ütlen, et on nii. Siis ma arvan küll, et kusagilt kõrgemalt poolt natukene üks, üks näpp lükkab sind mingis õiges suunas või, või noh jah, teinekord võib-olla ka rohkem. (Intervjueeritav 6).

Veel leiti, et juhtkond püüab liigselt minna kaasa uute projektidega, mis suurendavad paraku õpetaja töökoormust.

Et see kuidagi see surve igast projektist võetaks osa, kõik uus läheb kohe, kõik tuleb peale. Et me ei saa rahulikult nagu töötada, sest kogu aeg antakse mingeid uusi ülesandeid. (...) ühelt maalt võiks natukene nagu mitte võtta kõiki asju, ette. Ja me ei saa enam millestki loobuda, et kui me oleme osa võtnud, siis meil ei ole sellist võimalust, et äkki see ei sobi ikka meile, et äkki me jätame selle ära. Et kogu aeg on hästi palju neid uuendusi. (Intervjueeritav 8)

Intervjueeritavad tõid välja, et uute algatuste tõttu on õpetajatel vähe aega, et muuhulgas edukalt koostööd teha ning üksteist tundma õppida, mis on kollektiivse tõhususe jaoks oluline. Kuigi õpetajad on koostööks valmis ning osaletakse erinevates projektides, avaldus intervjuudest, et kohustuslikuna tunduvad asjad on projektide rohkuse tõttu muutumas vastumeelseks ning ei täida alati oma eesmärki.

Et no LP on ka tegelikult see koostöö, aga mõnikord (...) kui ta väga kohustusena hakkab tunduma, siis ta selles mõttes enam nii hästi ei taha toimida, see peaks olema enda huvides. (Intervjueeritav 3)

Aga kui nüüd seda LP teemat jätkata, siis minu meelest see aasta on kuidagi nagu jube üldised teemad on seal kuidagi. Mina olen tagasisidest kuulnud, et suht mõttetu on see see aasta. (Intervjueeritav 4)

Esines ka soovitusi juhtkonnale. Toodi välja, et koostöö ning seega ka kollektiivse tõhususe seisukohalt on oluline, et juhtkond jälgiks, et kõik õpetajad peaksid kinni kokkulepitud reeglitest ning esitaksid õpilastele ühesuguseid nõudmisi.

Aga loomulikult nad peaksid ikkagi seda jälgima, et õpetajad nõuaksid ühtemoodi, kui on tunnikord, kooli kodukord, et kõik nõuded oleks õpetajate poolt õpilastele ühtemoodi. (Intervjueeritav 10).

Kokkuvõttes on märgata, et uuritava kooli iseloomustab transformatsioonaalne juhtimisstiil. Koolis tegeletakse õpetajate arengu ning üksteise kogemuste kaudu õppimise toetamisega, õpetajaid kaasatakse kooli juhtimisse ning juhtkond inspireerib meeskonda enda eeskuju kaudu. Varasemalt kirjeldatud uuringutest selgus, et transformatsioonalse juhtimisstiiliga koolides kollektiivne tõhusus on kõrgem. Antud seos leidis kinnitust ka uuritava kooli puhul.

3.5 Uurimisküsimus 4. Kuivõrd on enesetõhususe ja juhtimishinnangu alusel võimalik prognoosida kollektiivset tõhusust?

Käesolevas osas üritavad töö autorid välja selgitada, kuidas on enesetõhususe ja juhtimishinnangu alusel võimalik prognoosida kollektiivset tõhusust. Selleks kasutavad töö autorid regressioonanalüüsi, mis võimaldab luua tunnuste vaheliste seoste kirjeldamiseks mudeli. Analüüsi käigus valisid töö autorid sõltuvaks tunnuseks tunnuse *kollektiivne tõhusus* ning sõltumatuteks tunnusteks tunnused *üldine enesetõhusus*, *personaalne enesetõhusus* ja *juhtkonna toetuse mõju tajumine*. Regressioonanalüüsis kasutasid autorid kõigi loetletud tunnuste aritmeetilisi keskmisi ning programmis *IBM SPSS Statistics* meetodit *Forward*, mille puhul lisatakse mudelisse sammhaaval need tunnused, mis mõjutavad sõltuvat tunnust *kollektiivne tõhusus* statistiliselt olulisel määral.

Regressioonanalüüsi tulemusena jõudsid töö autorid mudelini, milles on sõltumatuteks muutujateks *personaalne enesetõhusus* ja *juhtkonna toetuse mõju tajumine*. Mudelist jätsid autorid välja tunnuse *üldine enesetõhusus*, millel, nagu ka eelnevas korrelatsioonianalüüsi käigus selgus, ei ole olulist mõju õpetajate kollektiivsele tõhususele (vt Tabel 6). Tabelist on näha, et valminud mudel kirjeldab ära 36% sõltuva muutuja *kollektiivne tõhusus* varieeruvusest (korregeeritud determinatsiooni kordaja on 0,363). Korregeeritud determinatsioonikordaja valimise kasuks räägib asjaolu, et tavaline determinatsioonikordaja

suureneb alati, kui mudelisse lisada uusi tunnuseid, seda ka juhul kui lisatud tunnused pole sõltuva tunnusega seotud.

Tabel 6. Regressioonanalüüsi mudelite kokkuvõte

Mudel	R	R^2	Korrigeeritud R^2	SE
1	0,532 ^a	0,283	0,259	0,435
2	0,636 ^b	0,404	0,363	0,403

a. Prediktorid: (konstant), juhtkonna toetuse mõju tajumine

b. Prediktorid: (konstant), juhtkonna toetuse mõju tajumine, personaalne enesetõhusus

R – mitmene korrelatsioonikordaja

R^2 – determinatsioonikordaja

SE – standardviga

Regressioonanalüüsi tulemusena valminud mudeli kordajad on toodud järgnevas tabelis (vt Tabel 7). Tabelis olevate kordajate abil saab välja kirjutada regressioonimudeli, mis võimaldab prognoosida kollektiivse tõhususe määra:

$$\begin{aligned} \text{Kollektiivne tõhusus} = \\ = 0,162 + 0,535 \cdot \text{juhtkonna toetuse mõju tajumine} + \\ + 0,306 \cdot \text{personaalne enesetõhusus} \end{aligned}$$

Saadud mudeli abil on võimalik 36% tõenäosusega prognoosida õpetajate kollektiivse tõhususe määra kui on teada kollektiivi juhtkonna toetuse mõju tajumise ning personaalse enesetõhususe aritmeetilised keskmised. Uuritava kooli puhul on juhtkonna toetuse mõju tajumise näitaja 4,3 ning personaalse enesetõhususe aritmeetilise keskmine 3,6. Seega:

$$\text{Kollektiivne tõhusus} = 0,162 + 0,535 \cdot 4,3 + 0,306 \cdot 3,6 \approx 3,6$$

Töös varasemalt esitatud tabelis (vt Tabel 3) on uuritava kooli kollektiivse tõhususe aritmeetiliseks keskmiseks 3,6. Seega mudeli tulemus on ligilähedaselt võrdne uuritava kooli kollektiivset tõhususe näitajaga.

Tabel 7. Regressioonimudeli kordajad^a

Mudel	Standardiseerimata koefitsendid		Standardiseeritud koefitsiendid Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>SE</i>			
1 (Constant)					
	0,677	0,847		0,800	0,430
Juhtkonna toetuse mõju tajumine	0,669	0,194	0,532	3,44	0,0022
2 (Constant)					
	0,162	0,813		0,200	0,843
Juhtkonna toetuse mõju tajumine	0,535	0,188	0,425	2,836	0,008
Personaalne enesetõhusus	0,306	0,126	0,364	2,426	0,22

a. Sõltuv muutuja: Kollektiivne tõhusus

B – regressioonimudeli kordaja

SE – kordaja standardviga

Beta – standardiseeritud kordaja

t – *t*-statistik

p – kordaja olulisustõenäosus

Kuna kõiki tunnuseid uuriti 5-palli skaalal, on võimalik mudelis kasutada ka standardiseeritud koefitsiente (vt Tabel 7). Standardiseeritud mudel on kujul:

$$\begin{aligned}
 & \text{Kollektiivne tõhusus} = \\
 & = 0,162 + 0,425 \cdot \text{juhtkonna toetuse mõju tajumine} + \\
 & + 0,364 \cdot \text{personaalne enesetõhusus}
 \end{aligned}$$

Standardiseeritud mudelis on kõik tunnused viidud ühisele ühikuta skaalale, ning seetõttu on võimalik omavahel võrrelda sõltumatute tunnuste kordajaid. Standardiseeritud mudeli järgi mõjutab juhtkonna toetuse mõju tajumine kollektiivset tõhusust veidi enam kui õpetajate personaalne enesetõhusus, kuid vahe ei ole suur ning statistiliselt olulist erinevust ei ole leitud.

Regressioonimudelis olevad kordajad on töö autorid arvutanud konkreetse valimi tulemuste põhjal ning selle laiema kasutamise seisukohalt on oluline kontrollida kordajate statistilist olulisust. Kuna regressioonanalüüsi käigus kasutasid autorid programmis *IBM SPSS Statistics* meetodit *Forward*, sisaldab mudel ainult neid tunnuseid, mille kordajad on statistiliselt olulised. Mudelitest välja jäänud tunnused on järgnevas tabelis (vt

Tabel 8).

Tabel 8. Regressioonmodelitest välja jäänud muutujad^a

Mudel	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>	Osakorrelatsioon	Kollineaarsus Tolerants
1 Personaalne enesetõhusus	0,364 ^b	2,426	0,22	0,411	0,914
Üldine enesetõhusus	0,173 ^b	1,047	0,34	0,191	0,867
2 Üldine enesetõhusus	0,009 ^c	0,51	0,595	0,010	0,695

a. Sõltuv muutuja: kollektiivne tõhusus

b. Mudeli prediktorid: (konstant), juhkonna toetuse mõju tajumine

c. Mudeli prediktorid: (konstant), juhkonna toetuse mõju tajumine, personaalne enesetõhusus

Beta – regressioonmudeli kordaja

t – *t*-statistik

p - olulisustõenäosus

Eelnevast tabelist on näha, et kahe sõltumatu tunnuse (*personaalne enesetõhusus* ja *juhkonna toetuse mõju tajumine*) mudelisse lisamise järgselt jääb kolmanda tunnuse (*üldine enesetõhusus*) osakorrelatsioon madalaks (0,010), standardiseeritud kordaja on 0,009 ning kordaja ei ole ka statistiliselt oluline ($p = 0,595$). Kirjeldatud näitajate tõttu ei ole tunnust *üldine enesetõhusus* mudelisse lisatud. Mudeli prognoosi täpsust iseloomustavad parameetrid on toodud tabelis (vt Tabel 6). Lõpliku mudeli puhul on sõltuva ning sõltumatute tunnuste vahel keskmise tugevusega seos ($R = 0,636$). Korregeeritud determinatsioonikordaja näitab, et sõltumatud tunnused kirjeldavad koos üle 36% sõltuva tunnuse variatiivsusest, mis tähendab, et *juhkonna toetuse mõju tajumise* ning *personaalse enesetõhususe* näitajate abil on võimalik kirjeldada ligikaudu 36% *kollektiivse tõhususe* variatiivsusest.

Selleks, et kontrollida kogu mudeli statistilist olulisust ehk kas sõltumatutel tunnustel on üheskoos statistiliselt oluline mõju sõltuvale tunnusele, viisid töö autorid läbi dispersioonanalüüs (vt

Tabel 9). Mudel on statistiliselt oluline, kui see sisaldab vähemalt ühte sõltumatut tunnust, mille kordaja on statistiliselt oluline (Tooding, 2014). Eelneva põhjal sisaldab mudel ainult statistiliselt olulisi kordajaid. Lisaks on dispersioonanalüüsi tulemuste tabelist näha, et $p < 0,05$ ning $F > 1$ ning seega on mudel statistiliselt oluline.

Tabel 9. Dispersioonanalüüs ANOVA^a

Mudel	SS	df	MS	F	p
1 Regression	2,243	1	2,243	11,859	0,002 ^b
Residual	5,673	30	0,189		
Total	7,916	31			
2 Regression	3,200	2	1,600	9,839	0,001 ^c
Residual	4,716	29	0,163		
Total	7,916	31			

a. Sõltuv muutuja: kollektiivne tõhusus

b. Prediktorid: (konstant), juhtkonna toetuse mõju tajumine

c. Prediktorid: (konstant), juhtkonna toetuse mõju tajumine, personaalne enesetõhusus

SS – jääkhajuvuse ruutude summa

df – vabadusastmete arv

MS – keskruut

F – F-statistik

p - olulisustõenäosus

3.6 Uurimisküsimus 5. Millist tajutud mõju avaldas väljatöötatud sekkumine õpetajate kollektiivsele tõhususele uuritavas põhikoolis?

Viiendale uurimisküsimusele said töö autorid vastuse intervjuude käigus. Ühisürituste mõju igapäevases koolielus kollektiivse tõhususe tajumisel hindavad üheksa intervjuueeritavat positiivseks ja kaks mingit mõju ei tunneta. Õpetajatest, kes ühisürituste mõju ei tunneta, mainis üks, et ta ei tunneta mõju ilmselt väheste käidud kordade tõttu. Üks õpetaja ei osanud ühisürituste ja igapäevase koolielu vahel näha mingit seost, mis võis samuti tuleneda tema vähesest osalemisest. Väljatöötatud sekkumine ehk õpetajate klassi ja selle ühistegevuste tajutud mõju võib jagada kolmeks. Sekkumine suurim mõju avaldus selles, kuidas tajuti

juhtkonnaliikmeid. Neid hakati nägema rohkem inimestena, kui osa kollektiivist ning see julgustas töökeskkonnas rohkem nende poole pöörduma.

Et kuna nendest ühistegevustest võtavad osa ka meie juhtkonna inimesed, siis ma kuidagi tunnen, et ma julgen nende poole oma probleemidega rohkem pöörduda kui enne. Et nad on nagu saanud nagu lähedasemaks mulle. Et ei ole sellist suurt barjääri, et ahah, et nemad on nüüd mingi direktori ja õppealajuhataja ja mina olen keegi mingi õpetaja. (Intervjueeritav 8)

No näiteks õppealajuhatajaga me suhtlesime suhteliselt vähe. Aga kuna ta võttis väga palju asjadest osa, siis ma sain aru, et ta on väga avatud inimene. Ja siis seega ma julgen alati tema poole pöörduda, kui midagi on (...) Kui ikka direktori ja õppealajuhataja tulevad, ronivad sealtsamast mäest ülesse ja võib-olla libisevad ja saavad nagu püksitagumiku rohuseks, siis sa näed, et nad on inimesed. Koolis näiteks sa näed juhtkonda ju kohati hoopis teise koha peal ja sul võib isegi tekkida hirm. Natukene noh, ma ei saa öelda, et siin mul tekiks hirm. Alati ollakse valmis. Kui ma astun üle ukse, siis lõpetatakse see tegevus mis on, jah, räägi ära. Ma tegelen Sinuga, aitäh, head aega. Kui ma lähen ühte ja samasse prügikotti õppealajuhatajaga ja tal ei ole mitte mingit probleemi sellest. (Intervjueeritav 7)

Et kui ta seal on, siis ta ei ole ju, ma ei tea kas direktor või koristaja või õppealajuhataja või õpetaja. Ta on lihtsalt kaasmängija või võistkonna liige. (Intervjueeritav 5)

See, et nad võtavad ise osa, et ei ole niimoodi, et pea ja küla. Nad on tegelikult üks meie seast. (Intervjueeritav 9)

Teiseks toodi välja, et saadi tuttavamaks kolleegidega ning ühistegevustes tunnetati või nähti potentsiaali edasise parema tööalase suhtluse toetamise juures.

Mul oli lihtsam või ma, ma tunnen ennast vabamalt. Näiteks kui ma kutsun (üritusel osalenud kolleegi) tundi, ma olen temaga nii palju neid väljaspool kooliaega veetnud, et tegelikult meie see suhe on ju tugevam. (Intervjueeritav 9)

Ma arvan, et näiteks, et noh, see on jälle see, et kas sa, kas sa saad inimestega tuttavamaks. Eks ju, siis sa näed, et mida nad mõtlevad ja arvavad. (Intervjueeritav 2)

Aga lõpmata tore on, kui sa saad nende inimestega, kellega kokkupuudet on igapäevaselt koolis vähenenud ka ikkagi rohkem tuttavaks (...) Noh, see on selline täiskasvanute mäng nagu, et lapsed saavad sõbraks siis, kui nad mängivad ma ei tea, mingit mängu. Ja meie nagu ka mängisime mingisuguseid mängu või tegime mingisuguseid asju või tegevusi, mis noh, lähendasid. (Intervjueeritav 6)

Ma arvan, et nendega, kes seal ühistegevustes osalevad, on hoopis teisel tasandil klapp. Sest üks asi on see, kui ta on kolleeg ja tegeleb oma ainega. Võib-olla veel sellise ainega, mis mind otseselt ei puudutagi. Ja kui mingitki serva pidi minu ainega kokku puutub, siis ma lähen küsin ta käest, aga muidu ma ei tarvitse üldse kokku puutuda tööalaselt. (Intervjueeritav 3)

Neil on nagu potentsiaali konfliktide lahendamine märkimisväärselt sujuvamaks muuta. Et ma arvan, et neid konflikte võib-olla ei oleks isegi ette tulnud, kui inimesed üksteist teaksid ja tunneksid ja neil oleks mingisugune side olemas. Mul on praegu üsna konkreetsed konfliktid silme ees ja ajus. Et jah, ma arvan, et seal on palju sellist noh, teadmatust, mida see inimene endast kujutab (...). Et kui nad nendes ühistegevustes oleksid tegelikult osalenud, siis mul on tunne, et võib-olla nad oleksid olnud üksteise suhtes ikkagi mõistvamad. (Intervjueeritav 6)

Kokkuvõttes peeti oluliseks, et sedasorti koosviibimiste tulemusena on igapäevases tööelus lihtsam koostööd teha, probleeme lahendada, tuntakse ühtekuuluvustunnet ning suuremat rahulolu. Kuigi sekkumisest ei avaldunud otsest mõju kollektiivsele tõhususele avaldub tegevuste kaudne mõju koostöö soodustamises, mis on üheks kollektiivse tõhususe kasvu eelduseks. Kui kolleegid õpivad üksteist tundma, on neil lihtsam teha koostööd igapäevases töökeskkonnas, nad saavad teada igaühe tugevusi ja nõrkusi, teavad kelle poole nõu saamiseks pöörduda. Loetletu kaudu tõuseb igaühe enesetõhusus ning seeläbi ka kollektiivne tõhusus. Intervjuudest on märgata, et ühistegevused avaldasid olulist positiivset mõju sellele, kuidas tajuti juhtkonda, saadi innustust nende eeskujust ning julgust tööalaste murede korral nende poole pöördumiseks, mis omakorda soodustab kollektiivse tõhususe kasvu.

3.7 Arutelu

Võttes aluseks magistritöö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimused, arutletakse käesolevas alapeatükis olulisemate uurimistulemuste üle. Töö eesmärgist lähtuvalt uuriti magistritöös erinevate autorite käsitlusi kollektiivsest tõhususest, selgitati välja kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid ning kuidas kollektiivset tõhusust hinnata. Seejärel selgitati konkreetses koolis läbi viidud uuringu põhjal õpetajate mitteformaalse koostöö mõju kollektiivsele tõhususele.

Esimese uurimisküsimuse kontekstis, kuidas tajuvad uuritava põhikooli õpetajad kollektiivset tõhusust igapäevases töökeskkonnas, näitasid uurimistulemused, et igapäevaelus tajutakse kollektiivse tõhususega seotud mõjutegureid enim seoses tugipersonali kaasamise võimaluse ning koolis rakendatavate teaduspõhiste meetodite (LP- rühmad, VEPA) ehk ühiste reeglite järgimise ning laiemalt omavahelise koostöö kaudu. Loetletu kinnitab Moolenar jt (2012), Donohoo (2018), Kunnari jt (2018) varasemaid uurimistulemusi, mille järgi on kollektiivse tõhususe tajumise jaoks oluline tegeleda üheskoos probleemidele lahenduse leidmisega, sest seeläbi saab ära kasutada iga meeskonnaliikme tugevusi, koostöö tõstab usku meeskonna võimetesse ning kolleegide vahel areneb tulemuslik interaktsioon. Seega on koostöö tajumine üheks märgiks, et uuritud koolis tajutakse ka kollektiivset tõhusust.

Teisele uurimisküsimusele, kuidas seostub uuritava põhikooli õpetajate enesetõhusus kollektiivse tõhususega, vastust otsides, ilmnes õpetajate personaalse enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vaheline positiivne seos eelkõige nende õpetajate seas, kes tulenevalt töökorraldusest puutusid tihedamalt kokku mõne kolleegiga. Õpetajad, kes aga klassiruumis ennast väga kindlalt ei tundnud, ehk kelle puhul ilmnes märke madalamast enesetõhususest

tõid välja, et kolleegi toe tajumine ning võimalus kolleegi tunde külastada, oleks nende jaoks oluline. Seega leiavad ka selle uurimisküsimuse puhul kinnitust varasemate uuringute tulemused. Nii Gibbs ja Powell (2012) kui ka McCoach ja Colbert (2010) on välja toonud, et kolleegi kogemusest õppimine on madalama enesetõhususega õpetajate jaoks oluline ning Übius jt (2014) on leidnud, et sarnaselt osadele uuritavas koolis intervjueeritud õpetajatele, ei ole olnud suurel osal Eesti õpetajatest võimalust külastada kolleegide tunde. Kunnari jt (2018), Goddard jt (2017) ning Ross jt (2004) on aga oma uuringutes jõudnud järelduseni, et koostöö kasvatab usku meeskonda, tõstab kolleegide usaldusväarsust, julgustab nende poole pöörduma ning ühes sellega suurendab ka kollektiivse tõhususe taju. Viimaste autorite uuringutulemused ilmestavad hästi asjaolu, miks ilmnes enesetõhususe ning kollektiivse tõhususe vaheline seos selgemalt nende intervjueeritavate seas, kes igapäeva töö käigus puutuvad sageli kokku mõne teise kolleegiga.

Kolmandaks uuriti, kuidas seostub juhtimise tajumine kollektiivse tõhususega. Juhtkonna mõju tajumise ja kollektiivse tõhususe vahel ilmnes magistr töö uurimistulemuste põhjal kõige tugevam seos. Intervjuerimise käigus ilmnes, et uuritava kooli juhtkonda iseloomustab transformatsioonaalne juhtimisstiil, mis on varasemate uuringute tulemustele tuginedes üheks kollektiivset tõhusust mõjutavaks teguriks (Ross & Gray, 2006; Leithwood et al., 2017) ning üheks selgituseks, miks ilmnes nende kahe tunnuse vahel tugev seos. Antud koolis läbi viidud uuringust selgus veel, et juhtkonna toetuse positiivse mõju tajumisele aitas kaasa nende aktiivne osalemine õpetajate mitteformaalses koostöös ehk uuritavas koolis läbi viidud sekkumise (õpetajate klassi) tegevustes. Loetletu kinnitab taaskord Goddard jt (2017), Ross jt (2004) ning Kunnari jt (2018) uuringutulemusi.

Neljandale uurimisküsimusele, kuivõrd on enesetõhususe ja juhtimishinnangu alusel võimalik prognoosida kollektiivset tõhusust, vastuse leidmiseks koostasid töö autorid regressiooni mudeli. Tööprotsessis tuginesid töö autorid anketeerimise käigus saadud andmetel ning valminud mudel võimaldab 36% tõenäosusega prognoosida õpetajate kollektiivse tõhususe määra kui on teada kollektiivi juhtkonna toetuse mõju tajumise ning personaalse enesetõhususe aritmeetilised keskmised.

Viimane uurimisküsimus keskendus väljatöötatud sekkumise mõju uurimisele uuritavas põhikoolis. Intervjueritavad tunnetasid ühistüritustel osalemise mõju eelkõige võimalusena kolleegidega suhelda ning neid paremini tundma õppida. Samuti tajuti ühistegevustes potentsiaali edasise tööalase suhtluse toetamiseks, mis on kooskõlas varasemate uuringutega (Moolenar et al., 2012; Kunnari et al., 2018, Goddard et al., 2017; Ross et al., 2004). Nagu ka

töö autorid varem välja tõid, avaldus välja töötatud sekkumise oluline mõju juhtkonnaliikmete tajumisel – juhtkond on muutunud igapäevases töökeskkonnas ligipääsetavamaks, nende poole julgetakse rohkem pöörduda. Juhtkonda ei nähta kui eraldiseisvat kontrollivat organit vaid neid tajutakse võrdsena. Seetõttu võib väita, et kasvanud on nende usaldusväärsus. Tuginedes varasematele uuringutele (Thoonen et al., 2011; Beverborg et al., 2015) näevad töö autorid siinkohal, kooli juhtkonna poolset oskuslikul käitumisel, juhtkonna poolset võimalust õpetajate enesetõhususe taju tõstmiseks, nende hetkevajaduste sidumiseks kooli eesmärkidega ning seeläbi koolile pühendumise suurendamiseks ning ühtlasi kollektiivse tõhususe taju tõusuks.

Kokkuvõtvalt leiavad magistritöö autorid, et läbiviidud uuringul on praktiline väärtus. Tulemused kinnitavad, et õpetajate mitteformaalne koostöö, ehk õpetajate klass, täitis oma eesmärgi ning aitas kaasa uuritava põhikooli õpetajate kollektiivse tõhususe kasvule. See toimus eelkõige läbi kahe teguri: juhtkonna mõju tajumise ning koostöö soodustamise. Toodud kaks tegurit on olulised kõrge kollektiivse tõhususega kooli tingimused. Mitteformaalne koostöö loob soodsa pinnase kõrge kollektiivse tõhususega kooli kujunemiseks, sest ühistegevuste käigus tutvutakse kolleegidega, saadakse ülevaade igaühe tugevustest ja nõrkustest ning julgetakse igapäevases töökeskkonnas üksteise poole toetuse saamiseks pöörduda, see tähendab, et ka tööalaselt tehakse rohkem koostööd. Seetõttu leiavad töö autorid, et koolidel tasub pöörata tähelepanu õpetajate süsteemsele mitteformaalsele koostööle.

3.8 Piirangud ja soovitused edaspidiseks

Läbi viidud uuringus uuriti õpetajate mitteformaalse koostöö mõju kollektiivsele tõhususele. Uurimistulemustest selgus, et koolis, mille õpetajad saavad regulaarselt kokku väljaspool töökeskkonda, tajutakse kollektiivse tõhususe määra kõrgelt. Kuigi eelpool toodud järeldusi kinnitavad vestlused ühistegevustes osalenud õpetajatega, ei saa olla kindel, kas tulemused on laiendatavad kogu kooli õpetajatele. Enne läbi viidud sekkumist ei toimunud eeltestimist, mis võimaldaks välja selgitada sekkumise tegelikku mõju ning võrrelda hinnanguid kollektiivsele tõhususele ja juhtkonnale enne sekkumist ning selle järgselt. Ühistegevuste mõju välja selgitamiseks on oluline läbi viia jätkuuring ning uurida kogu kooli õpetajaid. Sealhulgas võrrelda eraldi kahe grupi, ühistegevustes osalenute ja mitte osalenute, tulemusi. Antud

uuringu raames oli ankeetküsimustikule vastanud, ühistegevustes mitte osalenute osakaal võrdluse jaoks liiga väike.

Uuringus osalenud kooli õpetajad hindasid kollektiivset tõhusust kõrgelt ning kirjandusallikatest selgus, et kõrge kollektiivse tõhususega koolide õpilased on edukamad. Paraku ei uuritud antud uuringus kollektiivse tõhususe ja õpitulemuste vahelist seost. See oluline teema väärib uurimist tulevikus.

Töö autorid soovivad uuritava kooli juhtkonnal keskenduda kokkulepetest kinnipidamise tõhusamale jälgimisele ning vähendada projektide hulka, millest osa võetakse. Samuti tasuks juhtkonnal leida võimalusi tunniplaani koostamiseks viisil, mis võimaldaks õpetajatel kolleegide tunde külastada. Tähelepanu tasub pöörata õpetajate enesetõhususe tõstmisele, mille tagajärjel tõuseb tõenäoliselt kollektiivne tõhusus, mis parandab kooli sisekliimat ning tagab kõigi osapoolte eeldatava rahulolu taseme tõusu. Lisaks soovivad töö autorid jätkata õpetajate klassi tegevuste toetamist ning üritada ühistegevustesse kaasata ka neid õpetajaid, kes seni veel osalenud ei ole. Selleks tuleks esmalt välja selgitada osalemist takistavad tegurid ning võimalusel nendega edasisi tegevusi planeerides arvestada.

TÄNUSÕNAD

Käesoleva töö autorid soovivad tänada oma juhendajat Äli Leijeni ja uuringus osalenud kooli õpetajaid ning juhtkonda.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Klaarika Prii (allkirjastatud digitaalselt)

22.05.2019

Pirgit Saar (allkirjastatud digitaalselt)

22.05.2019

KASUTATUD KIRJANDUS

- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., & Williamson, J. (2001) Teachers' Perceptions of Classroom Competencies over a Decade of Change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 29 (2), 171-185.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Baltic HLT*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Beattie, M. (2002). Educational leadership: Modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 25, 199-221. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/0261976022000036439>
- Beverborg, A. O. G., Slegers, P. J. C., Endeijk, M. D., & van Veen, K. (2015). Towards Sustaining Levels of Reflective Learning: How Do Transformational Leadership, Task Interdependence, and Self Efficacy Shape Teacher Learning in Schools? *Societies* 2015, 5, 187-219. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.3390/soc5010187>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinson, D., & Steiner, L. (2007). How Leaders Inspire Teachers to Achieve. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. Külastatud aadressil <https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf>
- Celani, A., & Tasa, K. (2010). We're All in This Together: Examining Associations Between Collectivistic Group Norms, Collective Efficacy and Team Performance. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1-6. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2010.54497579>
- Chory, R. M. (2007) Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, 56 (1), 89-105. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345.

Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teacher's professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. Külastatud aadressil <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>

Eldermann, M. (2016). Õpetajate motivatsiooni ja kollektiivse tõhususe seosed Pisa testi tulemustega eestikeelsetes koolides. Külastatud aadressil http://kool.kng.edu.ee/kooli_failid/Materjalid_opetajatele/PISA_alusl_6petajatele/Eldermann_Maria.pdf

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41, 388-399. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/03634529209378900>

Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564-584. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *Journal of Educational Research*, 37, 479-507. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. (2017). The Role of Collective Efficacy in Closing Student Achievement Gaps: A Mixed Methods Study of School Leadership for Excellence and Equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(4). Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>

Haridusteaduste instituudi lõputööde nõuded ja kaitsmise kord (2018). Külastatud aadressil https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/haridusteaduste_instituudi_loputoode_nouded_uus_0.pdf

Hattie, J. A. C. (2009). A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements. *International Review of Education*, 57, 219-221. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on achievement*. Oxford: Routledge.

Janisch, C., & Johnson, M. (2003). Effective literacy practices and challenging curriculum for at-risk learners: Great expectations. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 295-308. Külastatud aadressil https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_1

Johnson, S. D., & Miller, A. N. (2002). A cross-cultural study of immediacy, credibility, and learning in the U.S. and Kenya. *Communication Education*, 51, 280–292. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/03634520216514>

Kasak, K. (2014). Koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusus ja selle seosed õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja taustateguritega. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42327/kasak_katrin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342-350. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>

Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30 (1), 111-126. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169801.pdf>

Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). How School Leaders Contribute to Student Success. The Four Paths Framework. *Studies in Educational Leadership*, 23. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Education*, 60. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

McCoach, D. B., & Colbert, R. D. (2010). Factors Underlying the Collective Teacher Efficacy Scale and Their Mediating Role in the Effect of Socioeconomic Status on Academic Achievement at the School Level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 31-47. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/0748175610362368>

Moolenaar, N., Sleegers, P. J. C., Daly, A. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

Nordhal, T., Jahnsen, H., Støen, J., & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel. Õpikeskkond ja pedagoogiline analüüs käsiraamat*. Tartu

OECD (2017). PISA 2015 collaborative problem solving framework. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>

QCAmap a software for Qualitative Content Analysis. Külastatud aadressil <https://www.qcmap.org>

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, & A., Gray, P. (2004). Prior Student Achievement, Collaborative School Processes, and Collective Teacher Efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>

- Sellioy, R., & Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Siitka, L., & Timuska, K. (2018). Formaalne, informaalne ja mitteformaalne õpe. Külastatud aadressil <https://oppiminetaiskasvanueas.weebly.com/formaalne-mitteformaalne-ja-informaalne-otildepe.html>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Self-efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 611 - 625. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Sun, J. (2004). Understanding the impact of perceived leadership styles on teacher commitment. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 17–30.
- Säälik, Ü., Mikk, J., Krips, H., & Kalk, K. (2013). Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tooding, L. M. (2014). Regressioonimudelid. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/regressioonanalyyis>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-2009. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>

Õim, O. (2008). Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/6349/oim_olivia.pdf

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: Innove. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf

You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016). Effects of Student Perceptions of Teachers' Motivational Behavior on Reading, English, and Mathematics Achievement: The Mediating Role of Domain Specific Self-Efficacy and Intrinsic Motivation. *Child Youth Care Forum*, 45, pp 221-240. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-015-9326-x>

Zegoice, A., & Petrova, E. 2013. Comparative Case Study Regarding Cadet's Motivation – Methodology. *Revista Academiei Forhelor Terestre*, 3(71), 301-307.

LISAD

Lisa 1. Õpetaja enesetõhususe tajumine

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Osaliselt nõustun ja osaliselt ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
1) Kui õpilane saab paremini hakkama kui tavaliselt, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tagajärjeks.	1	2	3	4	5
2) Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe, võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.	1	2	3	4	5
3) Kui vanemad ütlevad mulle, et nende laps käitub koolis paremini kui kodus, siis tõenäoliselt on minu kasvatusmeetodid sobivamad nende lapsega paremini hakkama saamiseks kui vanematel.	1	2	3	4	5
4) Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.	1	2	3	4	5
5) Kui õpetajal on piisavalt oskusi ja tahet, siis võib ta kontakti saavutada ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5
6) Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.	1	2	3	4	5
7) Mul on piisav ettevalmistus, et saada hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.	1	2	3	4	5
8) Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.	1	2	3	4	5
9) Paljude õpetajate püüdlused aidata õpilasi leiavad vähest toetust ühiskonnas.	1	2	3	4	5
10) Mõned õpilased tuleb paigutada aeglasemate rühma, kuna nii pole nad allutatud ebareaalsetele ootustele.	1	2	3	4	5
11) Õpetajate individuaalsed erinevused põhjustavad suuri erinevusi õpilaste saavutustest.	1	2	3	4	5
12) Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.	1	2	3	4	5

13) Kui mõni minu uutest õpilastest ei suuda keskenduda ülesandele, siis on vähe võimalusi tema tähelepanuvõime suurendamiseks.	1	2	3	4	5
14) Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.	1	2	3	4	5
15) Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5
16) Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.	1	2	3	4	5
17) Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.	1	2	3	4	5
18) Kui õpilased on mõnel päeval distsiplineerimatamad kui tavaliselt, siis küsin endalt, mida olen teisiti teinud.	1	2	3	4	5
19) Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.	1	2	3	4	5
20) Kui kooli juhtkond soovib mul muuta mõne klassi ainekava, siis tunneksin end sellisel juhul siiski kindlalt, sest mul on olemas vajalikud oskused, et saavutada nõutud õpitulemused ka uue ainekavaga.	1	2	3	4	5
21) Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.	1	2	3	4	5
22) Lastevanemate koosolekud aitavad õpetajal selgusele jõuda selles, missugused on lastevanemate ootused hariduse, distsipliini jm osas.	1	2	3	4	5
23) Kui vanemad pööraksid oma lapsele rohkem tähelepanu, siis saaksin ka mina õpetajana õpilastega tõhusamalt töötada.	1	2	3	4	5
24) Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meelde jätmiseks järgmises tunnis.	1	2	3	4	5
25) Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et	1	2	3	4	5

tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.					
26) Kooli reeglid takistavad minu tööd õpetajana.	1	2	3	4	5
27) Hea õpetamisega on võimalik ületada õpilase kodukeskkonna negatiivset mõju.	1	2	3	4	5
28) Kui laps saavutab edu pärast seda, kui ta pandi aeglasemate õpilaste rühma, siis on see tavaliselt tingitud sellest, et õpetajal on olnud võimalus talle ekstra tähelepanu pöörata.	1	2	3	4	5
29) Kui üks õpilastest ei suuda lahendada ülesannet, siis peaksin hindama, kas ülesanne oli oma raskusastmelt talle sobiv.	1	2	3	4	5
30) Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda.	1	2	3	4	5

Lisa 2. Kollektiivse tõhususe tajumine

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Osaliselt nõustun ja osaliselt ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
1) Meie kooli õpetajad suudavad kaasata ka kõige rahutumad õpilased õppetegevustesse.	1	2	3	4	5
2) Meie kooli õpetajad ennetavad kiusamist tõhusalt.	1	2	3	4	5
3) Meie kooli õpetajad käsitlevad konflikte konstruktiivselt, sest me töötame meeskonnana.	1	2	3	4	5
4) Meie koolis on ühine reeglite ja regulatsioonide kogumik, mis võimaldab lahendada edukalt distsiplinaarseid probleeme.	1	2	3	4	5
5) Meie kooli õpetajad arvestavad edukalt õpilaste individuaalsete vajadustega.	1	2	3	4	5
6) Meie kooli õpetajad on võimelised looma turvalise ja kaasava atmosfääri ka kõige keerulisemates klassides.	1	2	3	4	5
7) Meie kooli õpetajad suudavad edukalt õpetada matemaatikat ning keeleoskusi ka madalate võimetega õpilastele.	1	2	3	4	5

Lisa 3. Juhtkonna toetuse tajumine

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Osaliselt nõustun ja osaliselt ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
1) Meie kooli õpetajad saavad juhtkonnalt toetust põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud õppe- ja kasvatusesmärkide saavutamisel.	1	2	3	4	5
2) Meie kooli juhtkond innustab õpetajaid läbima täiendkoolitusi ja ennast arendama.	1	2	3	4	5
3) Meie kooli juhtkond toetab õpetajaid uuenduslike IT vahendite integreerimisel ainetundi.	1	2	3	4	5
4) Meie kooli juhtkond kaasab õpetajaid kooli arendustegevusse.	1	2	3	4	5
5) Meie kooli juhtkond väärtustab ja tunnustab õpetajaid piisavalt.	1	2	3	4	5
6) Meie kooli juhtkond toetab heade suhete loomist ja hoidmist kollektiivis.	1	2	3	4	5
7) Meie kooli juhtkond toetab õpetajaid õpilastele parima õppekeskkonna loomisel.	1	2	3	4	5

Lisa 4. Vastaja taustaandmed

- 1) Olen
 - a) mees
 - b) naine
- 2) Minu vanus
 - a) 25-34
 - b) 35-44
 - c) 45-54
 - d) 55-64
 - e) 65 või vanem
- 3) Minu kõrgeim haridustase
 - a) lõpetamata kõrgharidus
 - b) pedagoogiline keskeriharidus
 - c) bakalaureusekraad
 - d) magistrikraad
 - e) muu kõrgharidus
- 4) Õpetajana olen töötanud
 - a) vähem kui 5 aastat
 - b) 5-9 aastat
 - c) 10-14 aastat
 - d) 15-20 aastat
 - e) rohkem kui 20 aastat
- 5) Õpetan (vali kõik sobivad variandid)
 - a) I kooliastmes
 - b) II kooliastmes
 - c) III kooliastmes
- 6) Õpetan
 - a) ainult väikeklassides
 - b) ainult suurtes klassides
 - c) nii väikeklassides kui ka suurtes klassides
- 7) Mul on nädalas
 - a) kuni 10 ainetundi
 - b) 11-15 ainetundi

- c) 16-20 ainetundi
 - d) 21-25 ainetundi
 - e) 26 või enam ainetundi
- 8) Olen osalenud õpetajate klassiõhtutel või teistes ühistes töövälistes ettevõtmistes
- a) mitte kunagi
 - b) üksikutel kordadel
 - c) sageli
 - d) enamikel kordadel
 - e) peaaegu alati

Lisa 5. Intervjuu kava

Vestlus on jagatud kolmeks osaks.

I osa: küsimused ühistegevuste kohta.

- Miks otsustasite ühistegevustes osaleda? Millised olid teie ootused? Kuivõrd need täitusid? Kas ühistegevuste osas oli ka eelarvamusi või hirme? Millised? Kuivõrd need tõeks osutusid?
- Kui palju te ühistegevustes osalesite? Millised tegevused teile kõige enam meeldisid? Miks? Millised tegevused meeldisid vähem? Miks?
- Mida on ühistegevustes osalemine teile andnud? Palun tooge näiteid?
- Kas sooviksite tulevikus osaleda rohkem või vähem? Millistel tingimustel osaleksite rohkem? Mis põhjustel osaleksite vähem?

II osa: osaleja taju kollektiivsest tõhususest

- Milline on teie meelest meeskonnatöö roll selles koolis?
- Kuidas mõjutas seda ühistegevustes osalemine?
- Kuidas lahendatakse koolis konflikte? Kuivõrd on koolis kasutusel jagatud reeglid probleemide lahendamiseks? Kuivõrd on igal õpetajal vabadus probleeme endale sobival viisil lahendada? Kas ja kuidas mõjutas neid teemasid teie jaoks ühistegevustes osalemine?
- Kuidas tegeletakse koolis kiusamise ennetamisega? Kuidas tagatakse koolis turvaline atmosfäär? Kuivõrd on koolis kaasamist? Mille põhjal me seda teame? Kuidas on turvalisus ja kaasamine lahendatud keerulistes klassides? Kas ja kuidas mõjutas neid teemasid teie jaoks ühistegevustes osalemine?
- Kuidas arvestame koolis õpilaste individuaalsete vajadustega? Kuidas me suudame õppetegevusse kaasata rahutuid õpilasi? Palun tooge näiteid. Kuidas me toetame tippsooritajate matemaatika ja keeleoskuste arendamist? Kuidas toetame tagasihoidlikemate võimetega õpilaste matemaatika ja keeleoskuste arendamist? Palun tooge näiteid. Kas ja kuidas mõjutas neid teemasid teie jaoks ühistegevustes osalemine?
- Kuivõrd oluline on teie meelest see, et ühe kooli õpetajad tajuksid ennast ühise meeskonnana iga õpilase õpetamisel? Mis seda takistab? Mis seda toetab? Kas ja kuidas mõjutas seda teie jaoks ühistegevustes osalemine?

III osa: osaleja taju juhtkonna mõjust

- Milline on juhtkonna roll õpetajate ühistegevuste juures?
- Kuidas saaks juhtkond õpetajate ühistegevusi enam toetada?
- Kuidas toetab juhtkond õpetajate koostööd?
- Kuidas saaks juhtkond õpetajate koostööd enam toetada?
- Kuidas toetab juhtkond seda, et õpetajad tajuksid ennast ühtse meeskonnana iga õpilase õpetamisel? Mida saaks juhtkond selleks veel teha?

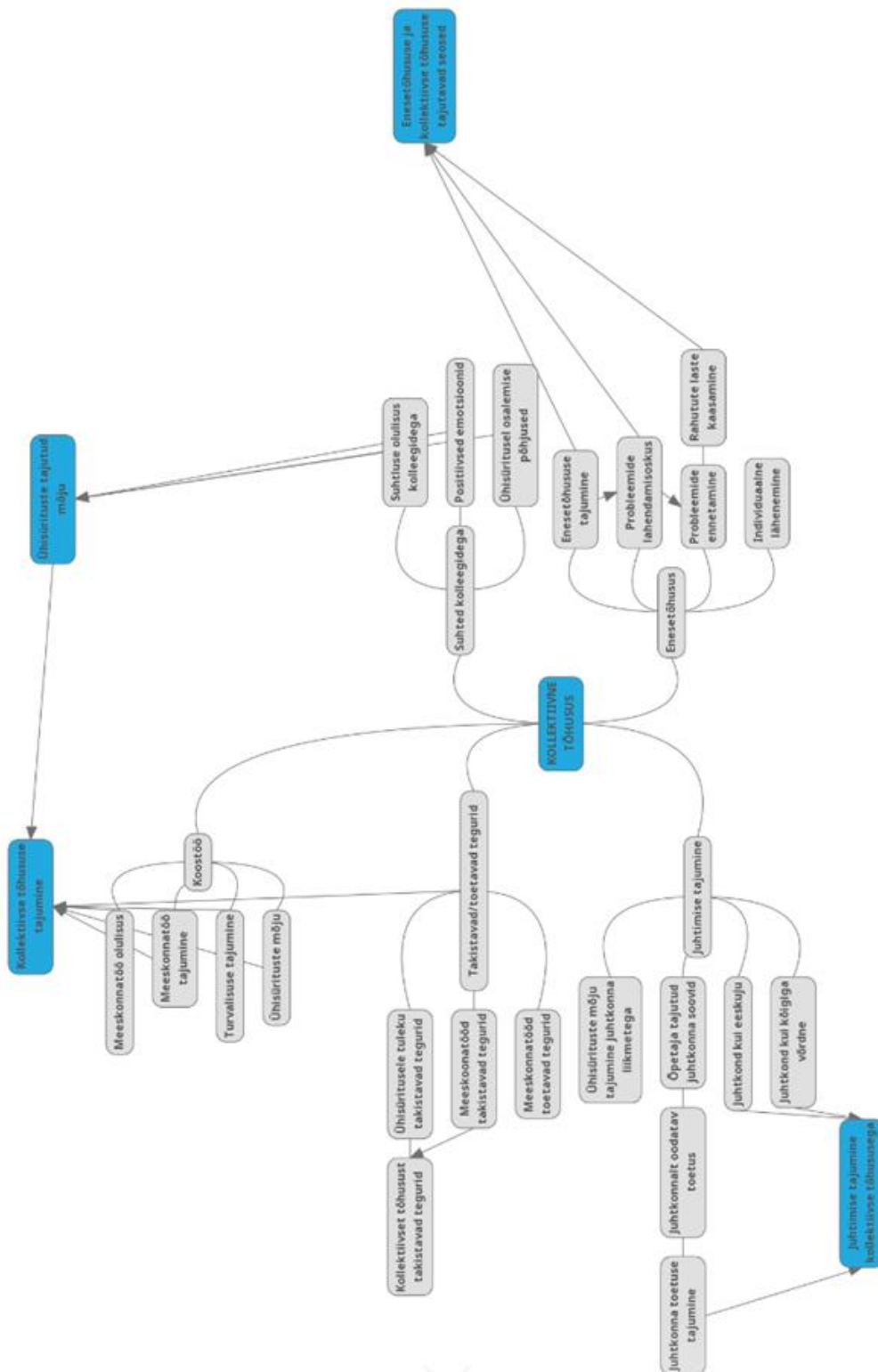
Lisa 6. Intervjuude graafik

Kuupäev	Intervjuueeritava tunnus	Intervjuueeriija
22.03.2019	Intervjuueeritav 1	KP, PS
28.03.2019	Intervjuueeritav 2	PS
28.03.2019	Intervjuueeritav 3	KP
28.03.2019	Intervjuueeritav 4	KP
29.03.2019	Intervjuueeritav 5	PS
29.03.2019	Intervjuueeritav 6	KP
29.03.2019	Intervjuueeritav 7	KP
29.03.2019	Intervjuueeritav 8	KP
30.03.2019	Intervjuueeritav 9	PS
01.04.2019	Intervjuueeritav 10	PS
01.04.2019	Intervjuueeritav 11	PS

KP – Klaarika Prii

PS – Pirgit Saar

Lisa 7. Temaatiline kaart



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Klaarika Prii ja Pirgit Saar,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

Õpetajate kollektiivset tõhusust mõjutavad tegurid ning õpetajate mitteformaalne koostöö kui meetod kollektiivse tõhususe tõstmiseks ühe põhikooli näitel,

mille juhendaja on prof. Äli Leijen,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Klaarika Prii ja Pirgit Saar

22.05.2019